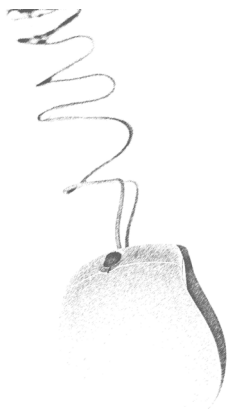


**Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação
— Motivação para o Desempenho Académico /
Students' Engagement in School:
Perspectives of Psychology and Education
— Motivation for Academic Performance**

Feliciano H. Veiga
Coordenador





Ficha Técnica

Título:

Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education — Motivation for Academic Performance

Coordenador Feliciano H. Veiga

Edição Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Maria do Rosário Rosa

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN 978-989-8753-34-2

dezembro 2016

Este E-book reúne um conjunto de investigações apresentadas no “II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola” (IICIEAE2016), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2016, organizado na sequência do “Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).



Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education — Motivation for Academic Performance

7	Nota de abertura Feliciano H. Veiga	62	Construção e estudo Exploratório do questionário do envolvimento em contexto de ensino superior Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira
9	Clima motivacional de clase: Características, efectos y determinantes Jesús Alonso-Tapia	77	Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6 Feliciano H. Veiga e António Leite
35	Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna Cláudia R. Silva, Ana C. Ribas, Feliciano H. Veiga	90	Escala de Autoeficácia Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Humanas: Estudo psicométrico José Pacheco Miguel, José Tomás da Silva, Teresa Sousa Machado e Maria Paula Paixão
47	Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior — Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D Hélder Rêgo Fernandes, Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Dias Lopes Silva e Feliciano Veiga	105	Envolvimento dos alunos na escola: relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores Fernanda Malveiro e Feliciano H. Veiga

122 Envolvimento dos alunos e tonalidades de interação: a visão de jovens dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário Paula Borges e Conceição Alves-Pinto 139 El enfoque de aprendizaje y la percepción competencial: Análisis en estudiantes universitarios Sarai Suárez Mallo e Mª Mercedes López Aguado 152 O papel dos jogos na motivação para a aprendizagem: O caso do ensino da economia Pedro Ribeiro Mucharreira, Luísa Cerdeira e Belmiro Gil Cabrito 167 Envolvimento dos Alunos na Escola: Para uma ecologia da biblioteca académica Tatiana Sanches 187 Liderança dos alunos, clima de escola e estilos educativos docentes: Olhares de alunos dos 3º ciclo e secundário Manuela Teixeira e Conceição Alves-Pinto 203 Os jovens, e a clarificação de valores: Da pluralidade de espaço Conceição Alves-Pinto, Maria José Rangel e Fátima Carvalho 219 Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal Emiliane Rubat du Mérac e Conceição Alves Pinto 236 Military Engagement, self-concept and on-base living Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade e Feliciano H. Veiga 249 Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade Eugénia Bizai, Madalena Melo e Adelinda Candeias	268 Envolvimento dos alunos na escola — Direitos percebidos e relação com os colegas Fernanda Malveiro e Feliciano H. Veiga 287 Self-concept and engagement of trainees attending the training courses for petty officers 1st class Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade e Feliciano H. Veiga 300 Correlation of motivation and achievement in learning a foreign language pronunciation Daniela Sorádová e Zdena Králová 313 Prediction of academic help seeking by motivational variables (achievement goals and social goals) in high school students Sohrab Abdi Zarrin, Maria Paula Paixão e Seyed Morteza Hashemi 324 Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola Sofia Vieira, Teresa Sousa Machado e José Tomás da Silva 339 Mindfulness como metodologia de intervenção em Crianças de idade escolar com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Implicações em meio escolar Ana Maria Gomes 352 Instrumentalidade da matemática, interesse científico e realização a matemática José Tomás da Silva, Maria Paula Paixão, Teresa Sousa Machado e José Pacheco Miguel 370 Assertividade e envolvimento escolar dos alunos — A importância do desenvolvimento de um instrumento de avaliação Marta Tavares, Suzana Nunes Caldeira e Osvaldo Silva

- 387 Avaliação formativa e envolvimento de estudantes no processo de ensino/Aprendizagem**
Cristina Manuela Sá
- 404 Classroom management: Teachers' skills and differentiation according to posts held at school – A research study with primary school teachers**
Sónia Valente e Feliciano H. Veiga
- 418 Envolvimento de educadores de infância angolanos: Adaptação da Utrecht Work Engagement Scale e da escala de representações dos professores acerca dos comportamentos de cidadania docente**
Genoveva A. Borges e Feliciano H. Veiga
- 437 O envolvimento dos alunos e a formação da autoeficácia do professor estagiário**
Maria Martins, Marcos Onofre, João Martins, Ana Quitério e João Costa
- 451 Implicación con la actividad física y apoyo de los profesores y el centro escolar**
Mikel Martínez Medina, Iker Ros Martínez de Lahidalga, Luis María Zulaika Isasti y Guillermo Infante Borinaga
- 470 Implicación, participación y motivación de las chicas hacia la actividad física en secundaria**
Jokin Arberas Axpe, Iker Ros Martinez de Lahidalga, Luis Maria Zulaika Isasti, y Guillermo Infante Borinaga
- 490 Determination of pre-service science teachers' perceptions towards supplementary instructional strategies in biology laboratory applications**
Yusuf Ziya OLPÄK e Hüseyin ATEŞ
- 500 Clubes comunitários: Resultados preliminares de uma intervenção de carreira no ensino secundário**
Maria do Céu Taveira, Íris M. Oliveira, Cristina Cruz, Helena Fonseca e Cláudia Costa
- 516 A prática docente na efetivação da inclusão escolar: As contribuições da ludicidade no ensino e aprendizagem das crianças com síndrome de down na educação infantil**
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, Feliciano Henriques Veiga e Elaine Cristina Freitas Veiga
- 533 Voluntariado Universitario: Una estrategia de promoción para la implicación de los estudiantes con las tareas académicas**
Ortiz Adriana Yanina
- 548 Desenvolvimento vocacional e rendimento académico na infância: Estudo exploratório do efeito das zonas geográficas**
Íris M. Oliveira, Maria do Céu Taveira e Erik J. Porfeli
- 566 Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola**
António Leite e Feliciano H. Veiga
- 583 Qualidade de vida e atitudes sobre as intervenções assistidas por animais em estudantes do ensino superior**
Maria Cristina Faria, José Pereirinha Ramalho, Armindo Manuel Mendes, Marília Isabel Alexandre, María Perea-Mediavilla, Javier López-Cepero e José Luís Sarasola
- 600 Relações de género, vivências das praxes, satisfação com a vida e envolvimento do estudante**
Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa, Osvaldo Silva, Maria Mendes e Maria José Martins
- 619 Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores**
Ana Ladeiras, Isabel Barroso, Isabel Fernandes, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, Marina Fuertes e Otilia Sousa

**634 Atitudes dos jovens alunos face ao
ambiente, idade e sexo: Uma revisão da
literatura**

**Maria da Conceição Martins e Feliciano
Henriques Veiga**

Nota de Abertura

Este E-book tem por título *“Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance”*. Reúne um conjunto de investigações apresentadas no *“II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola”* (IICIEAE2016), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2016.

O tema adquire grande importância, atualidade e multidimensionalidade. A sua colocação nas perspetivas da Psicologia e da Educação salienta, também, a sua transdisciplinaridade. Os artigos recolhidos incluem produtos de conferencistas, de investigações realizadas na continuidade do Projeto EAE-DP e de outros investigadores, atendendo a uma pluralidade de abordagens que, tendo como referência contextos internacionais e nacionais diversos, procuram refletir sobre um conjunto de questões que remetem para a importância do envolvimento dos alunos na escola (EAE). Procede-se à apresentação de perspetivas de conceptualização e de avaliação do envolvimento dos alunos na escola (EAE), de estudos sobre os seus antecedentes e de investigações acerca dos consequentes do envolvimento no desempenho académico.

As opiniões e os conteúdos apresentados neste E-book são da responsabilidade dos seus autores, cujos textos — escritos em língua portuguesa, inglesa e espanhola — deixam um importante legado que passa, assim, a estar disponível e a ampliar o património da Psicologia e da Educação. Espera-se que esta obra contribua para lançar desafios aos professores, aos psicólogos e às escolas de hoje, para gerar razão crítica que, à pragmática da gestão dos factos que passam, oponha uma cultura de projetos de transformação, baseados na capacidade imaginativa e na razão criadora, projetando-se numa escola de equidade e de inclusão e que atraia todos os alunos.

Para além dos estudos de aprofundamento incluídos, encontra-se disponível um conjunto de outros trabalhos que destacam a importância e a transdisciplinaridade do EAE, no Livro intitulado *“Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico”*.

Cumpro agradecer a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste E-book, relevando os investigadores de temas do Projeto EAE-DP e os autores de textos recolhidos do IICIEAE2016. Relewa-se o Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa pelo acolhimento e apoios havidos.

Como coordenador deste E-book, desejo a quem o ler que nele encontre conteúdos úteis e, também, que depare no que ler com ideias e motivos para sonhar com o que poderá vir a ser uma Escola para Todos. Creio que isso ocorrerá tanto mais quanto mais formos capazes de entender o que significa um brinquedo para uma criança ou de vislumbrar cibos de infinito entre as cores de um Quadro de Matisse ou de Kandinsky. Em suma, como deverá ser a Escola para Todos afigura-se-me uma questão gigante e eterna.

Feliciano H. Veiga

Coordenador

Clima motivacional de clase: Características, efectos y determinantes

Jesús Alonso-Tapia (2016)

Facultad de Psicología, Universidad

Autónoma de Madrid (España)

(Conferencia pronunciada en el

"II Congresso Internacional

Envolvimento dos alunos na Escola:

Perspetivas da Psicologia e Educação".

Lisboa, 13-07-2016)

Jesus.alonso@uam.es

Resumen

Las pautas de actuación mediante las que el profesorado organiza y desarrolla su actividad en clase configuran el *clima de clase*, clima con distintos componentes – instruccional/motivacional, emocional y de disciplina-. En cuanto a las *características* del clima motivacional de clase (CMC), puede orientarse al aprendizaje o no dependiendo del grado en que el conjunto de pautas de actuación del profesor reúne como mínimo dieciséis componentes identificados por la investigación, componentes descritos en este trabajo. En la medida en que el CMC se orienta al aprendizaje, tiene diferentes *efectos positivos* no sólo sobre distintas características motivacionales de los alumnos –interés, esfuerzo, habilidad percibida, expectativas de éxito y satisfacción con el profesor-, sino también sobre la mejora de la autorregulación, la disminución de la conducta disruptiva, la mejora de la resiliencia y la satisfacción emocional con las actitudes del profesor. Sin embargo, ni todos los alumnos de una clase perciben del mismo modo el CMC, ni se percibe igual el CMC de diferentes clases. Los *determinantes del CMC* son de distintos tipos. Las razones de que, siendo uno el profesor, sus alumnos no perciban el mismo clima emocional tienen que ver con la orientación motivacional, las expectativas de autoeficacia y las expectativas de control de estos. Y el hecho de que el clima que percibe el conjunto de los alumnos de

un profesor sea diferente del clima que perciben los alumnos de otro profesor tiene que ver no tanto con sus conocimientos motivacionales cuanto con diferencias en su interés por el alumno como persona y su creencia en que conseguir que el alumno cambie depende de él mismo. El trabajo analiza cada uno de los puntos anteriores, proporcionando indicadores de la evidencia en que se apoya, y extrae implicaciones para la autoevaluación del profesorado y la práctica docente.

Abstract

The action patterns of teachers for organizing and developing their instructional and classroom management configure the *classroom climate*. This climate has several components –the instruction/motivational climate, the emotional climate and the behavior management climate. As for the *classroom motivational climate* (CMC) *characteristics*, it can be learning oriented or not depending on the degree in which the set of teachers' teaching patterns includes at least sixteen characteristics that research has identified, and that are described in this work. As far as the CMC is learning oriented, it has *positive effects* not only on different motivational variables –interest, effort, perceived ability, success expectancies and satisfaction with teacher's work-, but also on self-regulation, on the decrease of disruptive behavior, on resilience and on emotional satisfaction with teacher's attitudes. However, neither all students in a classroom perceived a similar CMC, nor the CMC of different classrooms is perceived in the same way. The *factors affecting the CMC* are of different types. The fact that students of a same teacher perceive the CMC in a different way is in part due to their motivational orientations, and their self-efficacy and control expectancies. And the fact the CMC perceived by students of different teachers has to do not as much with differences in the teachers' motivational knowledge, as with differences in their interest on the student as a person, and in the believe that they have control enough to get positive changes in the students. This work analyses the above ideas, provide evidence in support of them and show some implication for teacher's self-assessment and for teaching practice.

1. Problemas Y Preguntas

¿Qué podemos hacer para conseguir incrementar el interés y el esfuerzo por aprender de nuestros alumnos y alumnas, en general, y en especial el de aquellos cuyas condiciones culturales, sociales y económicas impiden un adecuado aprovechamiento escolar? ¿Qué entornos –qué climas de aprendizaje- son más adecuados? Dado que, desde la perspectiva de los alumnos, el clima motivacional de clase que tienden a crear distintos profesores es diferente, ¿de qué características de los profesores depende que el clima que crean en sus clases sea más o menos efectivo? ¿Qué condiciones influyen en que los profesores creen entornos que motiven a esforzarse por aprender? ¿Y qué efectos, más allá del aprendizaje mismo, tiene un entorno motivador? ¿Qué respuesta cabe dar a estas preguntas en función del estado actual de la investigación? Éstas son las preguntas a que trataremos de dar respuesta.

2. Clima motivacional de clase: Antecedentes.

La primera persona en hablar del “clima motivacional de clase” (CMC) fue Ames (1992). Esta autora consideró que el CMC podía hacer que los alumnos buscasen ante todo aprender o, por el contrario, centrarse en otros objetivos, como la obtención de resultados académicos aceptables, dependiendo de cómo los profesores actuaran en relación con seis áreas de la actividad docente representadas por el acrónimo TARGET, a saber: Tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación (*grouping*), evaluación y tiempo. Definir estas dimensiones supuso un avance positivo hacia la delimitación del clima motivacional. Sin embargo, aunque señaló algunas características de cada una de esas dimensiones que favorecerían el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar (Meece, Anderman y Anderman, 2006), no llegó a estudiar de forma sistemática qué patrones constituían modos de actuar adecuados en relación con cada dimensión.

Los investigadores abordaron el estudio del papel del clima motivacional desde otro marco conceptual, el de las Estructuras de Meta de la Clase (*Classroom goal structures*) (Figura 1), un concepto definido a partir del tipo de meta subrayado por los mensajes de los profesores, uno de los componentes del CMC (Meece, Anderman

y Anderman, 2006). Los principales instrumentos de evaluación utilizados en estos estudios fueron las escalas desarrolladas por Midgley y col. (2000). Estas escalas evalúan las estructuras de meta de la clase a partir del grado en que los alumnos perciben a través de los comentarios de los profesores, que éstos otorgan importancia: a) al hecho de esforzarse y tratar de comprender -estructura de meta orientada al dominio- (*mastery*), b) al hecho de dar respuestas correctas, conseguir puntuaciones elevadas en los test y buenas calificaciones -estructura de meta orientada al resultado o ejecución- (*performance*), y c) a tratar de evitar cometer errores y quedar mal delante de los demás -estructura de meta orientada a la evitación- (*avoidance*). El trabajo realizado con estas escalas puso de manifiesto que el clima creado por estos mensajes permitía predecir el tipo de motivación con que los alumnos afrontaban el aprendizaje, predicción tras la que probablemente subyacía un efecto causal.

Sin embargo, pese a la importancia de los estudios realizados dentro de este marco conceptual, conocer qué tipo de mensajes acentúan los profesores es conocer sólo uno de los elementos del clima motivacional, lo que no permite a los profesores saber sobre qué otros factores actuar si desean que su clima de clase se oriente al aprendizaje. Además, estas escalas pueden no ser suficientemente sensibles para detectar cambios tras la intervención en facetas del CMC diferentes de los mensajes del profesor. En concreto, no permiten responder a tres preguntas: 1) qué hacer al comienzo de las actividades de aprendizaje para despertar el interés y la motivación; 2) qué hacer durante las mismas para conseguir mantener el interés y el esfuerzo; y 3) cómo manejar la evaluación –hecho que los alumnos tienen presente desde el comienzo- para que contribuya a facilitar la experiencia de progreso y así favorecer la motivación.

Ante el hecho anterior, Alonso-Tapia y Pardo (2006) revisaron y resumieron los principales patrones de la actividad docente que, de acuerdo con diferentes autores, los profesores utilizan a lo largo de la secuencia de aprendizaje para –supuestamente- mejorar la motivación por aprender. Este estudio, en el que se analizaron un total de 100 patrones de la actividad docente, puso de manifiesto qué actividades tenían un efecto motivador positivo, cuales lo tenían negativo, y en qué grado la orientación motivacional del alumno moderaba su percepción. Pese al interés de los resultados, el instrumento utilizado resultaba muy largo para ser utilizado en la práctica habitual de los psicólogos. Por este motivo, se desarrolló el Cuestionario de Clima Motivacional de clase (CMC-Q) (Alonso-Tapia y Fernández, 2008), cuestionario que ha permitido estudiar con relativa profundidad las características, efectos y determinantes del CMC.

3. Características del clima motivacional de clase

El CMC-Q permite evaluar la percepción que los alumnos tienen del grado en que los profesores utilizan los patrones o estrategias docentes que se recogen en la Figura 1. Cada uno de los 16 patrones es evaluado por dos ítems tipo Likert de 5 puntos, un ítem formulado de forma positiva y otro de forma negativa, que se combinan para proporcionar la puntuación en cada una de las 16 variables, puntuaciones que a su vez se combinan para proporcionar el índice del clima motivacional de clase percibido por el alumno. Se trata de una prueba con excelente validez estructural y gran fiabilidad (media de distintos índices α -Cronbach en torno a .92). Ahora bien, ¿qué tienen que ver las pautas recogidas en la Figura 1 con las preguntas a las que debe responderse todo profesor, anteriormente mencionadas?



Figura 1. Clima motivacional de clase (Alonso-Tapia y Fernández, 2008)

Cada uno de los 16 patrones es evaluado por dos ítems tipo Likert de 5 puntos, un ítem formulado de forma positiva y otro de forma negativa, que se combinan para proporcionar la puntuación en cada una de las 16 variables, puntuaciones que a su vez se combinan para proporcionar el índice del clima motivacional de clase percibido por el alumno. Se trata de una prueba con excelente validez estructural y gran fiabilidad (media de distintos índices α -Cronbach en torno a .92). Ahora bien, ¿qué tienen que ver las pautas recogidas en la Figura 1 con las preguntas a las que debe responderse todo profesor, anteriormente mencionadas?

3.1 Pautas de actuación al comenzar a trabajar para suscitar el deseo de aprender

Para que los alumnos quieran aprender lo que deseamos que aprendan, al comienzo de toda clase y de toda actividad de aprendizaje es fundamental *despertar su curiosidad, mostrar la relevancia de las actividades* en relación con sus intereses, objetivos y valores, y diseñar las actividades de aprendizaje de modo que planteen un *grado de desafío razonable*. Con este fin es importante utilizar estrategias como presentar información nueva y sorprendente, plantear problemas e interrogantes, hacer que recuerden lo que saben en relación con los mismos y que vean que necesitan saber más para adquirir la competencia para poder resolverlos, y usar tareas que muestren la relevancia utilidad de lo que los alumnos han de aprender, o indicar esta utilidad directamente. Estas formas de actuación definen los elementos del CMC a los que hacen referencia los puntos 1 a 7 de la Figura 1.

3.2 Pautas de actuación durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje para ayudar a mantener el interés y el esfuerzo

Para que alumnos y alumnas no se desmotiven durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje es necesario hacer varias cosas.

a) Primero, tanto si los alumnos han de atender a una explicación como realizar una actividad, es necesario que los profesores orientemos su atención mediante instrucciones y comentarios explícitos hacia el aprendizaje del proceso de realización (¿qué es lo que me está permitiendo realizar bien la tarea?) y no hacia el resultado final (Urdan y Turner, 2005). Es importante que entiendan que las actividades – atender a una explicación, leer, redactar, resolver problemas, etc.- no son un objetivo en sí mismo, sino un medio –una estrategia de aprendizaje- que nos puede ayudar a aprender algo –un conocimiento, una capacidad o competencia- que nos puede servir frente a situaciones o problemas semejantes a aquellos con los que nos enfrentamos (Figura 1, puntos 5 y 6).

b) Segundo, si hay que explicar algo es necesario que se haga de forma concreta, coherente y organizada para que experimenten que entienden (Figura 1, punto 7). La concreción se consigue mediante el uso frecuente de ejemplos e ilustraciones

de aquello que queremos que entiendan y “visualicen” (Figura 1, punto 10). En los trabajos en que los procesos son bastante visibles, como construir un circuito eléctrico, puede ser fácil. Basta con que el profesor “modele” el proceso, aunque a veces no es suficiente si el alumno no sabe por qué el profesor hace lo que hace. A menudo ha de explicar, y la claridad y la coherencia de una explicación no son algo que esté asegurado por el hecho de que el profesor procure ser ordenado y usar términos sencillos. La experiencia de coherencia se produce en la mente del alumno que tiene que conectar lo que ya sabe –lo dado- con lo que recibe –lo nuevo-. Y el profesor o profesora pueden facilitar esta conexión si hacen que alumnos y alumnas “participen” mostrando sus dudas, haciendo explícitas la representación que se van haciendo de lo que oyen, etc., esto es, si transforman una explicación de monólogo en diálogo (Figura 1, punto 4).

c) Tercero, si han de realizar una actividad, es necesario ayudarles a visualizar y planificar de modo preciso las actividades a realizar, para evitar que se pierdan y para *regular el esfuerzo a realizar*. Esto es algo que se consigue en la medida en proporcionamos guiones –verbales o escritos- con instrucciones o pistas que les ayuden a no perderse y a dirigirse a sí mismos paso a paso mientras trabajan (Figura 1, punto 9), (Alonso-Tapia y Pardo, 2006). Con todos los alumnos y más aún con alumnos sin hábitos estructurados de trabajo es fundamental que las instrucciones les ayuden a organizarse paso a paso. Además, es importante asegurar una adecuada retroalimentación (Figura 1, punto 12), (Black y William, 1998).

d) Cuarto, cuando los alumnos han de trabajar por sí solos, la motivación se ve favorecida

- Si los profesores les dan la oportunidad de establecer metas personales y les dan la oportunidad de elegir (Por ejemplo: ¿Qué texto deseas leer? ¿Qué te gustaría conseguir? ¿Qué plato deseas guisar? ¿A qué vas a prestar especial atención?).

- Si les enseñan a preguntarse “¿Cómo puedo hacer la tarea?” y a buscar las estrategias y medios necesarios para ello.

- Si les enseñan a dividir la tarea en pequeños pasos que les permitan avanzar de modo seguro.

- Si les enseñan a pedir ayuda, pero “después” y no antes de haber intentado resolver la tarea.

- Si se les da retroalimentación frecuente y adecuada.

- Si se les hace ver el progreso, si se les muestra que se éste debe a su propia actividad más que a la ayuda de otros- y si se les elogia por su esfuerzo

Pautas de actuación relacionadas con la evaluación 3.2.1

Evaluar “para el aprendizaje” implica que se busca que la evaluación: a) constituya un criterio válido a partir del que inferir si los alumnos han comprendido los contenidos y si han alcanzado las competencias cognitivas que constituían el objetivo del aprendizaje, y b) proporcione información que permita identificar el origen de las dificultades de los alumnos, de modo que se les puedan dar las ayudas específicas que necesitan para progresar, dado que la retroalimentación frecuente y precisa a lo largo del proceso de aprendizaje es uno de los factores que más contribuye a la mejora de la motivación, la comprensión y el aprendizaje (Black y William, 1998). Pues bien, la investigación también ha identificado las características que debe tener la evaluación para influir positivamente en la motivación de los alumnos, a saber (Figura 1, puntos 12 y 13):

a) La primera de ellas tiene que ver con el “contenido” evaluado. Alumnos y alumnas han de percibir que merece la pena saber aquello que se les pregunta o se les pide que hagan porque se trata de un conocimiento o una competencia útil. Esto se consigue no sólo cuando previamente -durante el proceso de aprendizaje- hace referencia a la utilidad de lo que hay que aprender, sino también cuando al plantear la tarea que va a servir de base para la evaluación el modo de hacerlo hace que se perciba directamente esta utilidad.

b) Segundo, es importante que las tareas de evaluación demanden la aplicación de conocimientos adquiridos a la resolución de problemas o a la realización de tareas que tengan cierto grado de “novedad”, de modo que los alumnos tengan que transferir de algún modo lo aprendido, y no simplemente reconocer y realizar un problema visto en clase o una definición leída en el libro.

c) Tercero, para que la evaluación afecte a la motivación debe permitir que alumnos y alumnas puedan recibir –y recibir de modo regular- información que les ayude a superar las dificultades y a dirigir y regular su comprensión y su aprendizaje. La posibilidad de retroalimentación tiene que ver con la contextualización y diseño de las tareas. Por ejemplo, en relación con el aprendizaje del modo de redactar un texto argumentativo, si insistimos a los alumnos en la importancia de la ortografía más que en la de la estructuración del texto y la cohesión entre las ideas, prestarán más atención a la primera que a la segunda. En consecuencia, si algo sale mal, pueden deberse a instrucciones inadecuadas, y no a que no sepa qué hacer para convencer.

d) Cuarto, para que la evaluación afecte positivamente a la motivación por aprender es especialmente importante no insistir en que la realización de la tarea tiene como objetivo una nota –aunque sea cierto-, porque en ese caso los alumnos están más pendientes de la nota que de lo que aprenden. No hay que olvidar que el horizonte global en que el alumno trabaja siempre termina en “calificación”, por lo que hay que evitar que la referencia a ésta influya negativamente en el esfuerzo y modo de trabajo del alumno.

e) Finalmente, la evaluación –la comparación de lo hecho con un criterio, no la calificación-, es más efectiva cuando la hace el propio alumno. Sin embargo, para poder autoevaluarse es preciso tener elementos de comparación. Por ejemplo, si un profesor da a los alumnos un guion con preguntas a hacerse para ver si ha comprendido, el propio guion posibilita la autoevaluación y ésta, la interiorización del aprendizaje.

3.2.2 Pautas de actuación para crear un clima social positivo.

En cualquier situación de enseñanza, pero sobre todo en contextos en que los alumnos a menudo presentan problemas ligados a su desidentificación con el centro y con el grupo, a la falta de apoyo familiar y a grandes carencias afectivas, es especialmente importante crear un clima social positivo para que se sientan motivados, clima que depende de dos grupos de factores.

Por un lado, es importante que el profesor, al interactuar con sus alumnos, se muestre equitativo, transmita afecto, confianza y apoyo emocional, y estimule la autoestima mediante comentarios y mensajes que pongan de manifiesto los progresos conseguidos, así como el peso que el esfuerzo ha tenido en los mismos (Figura 1, puntos 14, 15 y 16). Esto se consigue, ante todo: a) dedicando tiempo al alumno o alumna –si no dedicamos tiempo a alguien, para nosotros no existe-; b) dándoles autonomía, esto es, dándoles la posibilidad de elegir y decidir cómo actuar e intervenir de modo tan frecuente como sea posible (Figura 1, punto 8); c) escuchando de forma activa, tratando de entender lo que dicen; d) asintiendo y “haciendo eco” de sus intervenciones cuando hablan; (e) subrayando los aspectos positivos de sus respuestas aunque sean incompletas, y elogiando la calidad de sus trabajos al tiempo que se subsanan los errores; f), preguntando por las razones por las que han dado una respuesta cuando ésta es incorrecta para poder entender

la razón de los errores, razón que a menudo los hace comprensibles aunque no los justifique, permitiendo de este modo salvar la estima del alumno; g) evitando la comparación entre alumnos, la que facilita la percepción de equidad.

Por otro lado, una condición necesaria pero no suficiente para esforzarse por aprender lo que pide la escuela es sentirse aceptado y acogido no sólo por los profesores, sino también por los compañeros. Por esta razón, no es suficiente con que el profesor personalmente intente ser equitativo y proporcionar afecto y apoyo para crear un clima social positivo que estimule el aprendizaje. Es importante que, en la medida en que esté en sus manos, intente crear condiciones de trabajo en las que las interacciones con los compañeros proporcionen seguridad, experiencia de pertenencia a un grupo, experiencia de aprendizaje e incremento de competencia, e incremento de la autoestima.

Teniendo en cuenta las características señaladas a lo largo de este apartado, todo profesor debería preguntarse: ¿Poseen mis formas de actuación las características señaladas? ¿Qué hago bien? ¿Qué debería cambiar? La respuesta a las preguntas de autoevaluación anteriores que los profesores deberían hacerse puede contestarse aplicando el CMC-Q a los alumnos y, además de obtener la puntuación media de la clase en el mismo, obtener la puntuación media en cada una de las características. De este modo, el perfil resultante tiene un valor diagnóstico, ya que señala los puntos fuertes y débiles de cada profesor o profesora, a partir del cual el profesor puede orientar el análisis de su práctica docente

4. Efectos del clima motivacional de clase orientado al aprendizaje

Hasta aquí se han descrito las características mínimas que debe tener el clima motivacional de clase para favorecer el interés y el deseo de los alumnos por aprender. Ahora bien, ¿es cierto que cuanto más se aproxima el clima de clase al modelo descrito, mejores son sus efectos? ¿De qué evidencia se dispone?

En concreto, se ha estudiado el grado en que los alumnos atribuyen al modo de trabajo del profesor cambios en las variables que se recogen en la Figura 7, así como la relación con el rendimiento.

En los principales estudios sobre las características, efectos y determinantes del CMC realizados utilizando el CMC-Q y a los que haremos referencia en breve se han evaluado casi 9600 alumnos de diferentes nacionalidades –españoles, mexicanos,

franceses, chilenos- de ambos sexos y de distintos niveles educativos –Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Adultos no universitarios-. Además de que cada uno de los estudios recogidos proporciona información sobre la validez factorial del cuestionario y su fiabilidad, proporciona también información sobre distintos efectos que las puntuaciones en el cuestionario permiten predecir.

En los estudios siguientes, a medida que las puntuaciones de los alumnos en el CMC-Q aumentan, se ha observado que aumenta el grado en que éstos atribuyen al profesor los cambios que se indican (Sólo se incluyen, a modo de ejemplo, los resultados más representativos).

Alonso-Tapia y Villasana (2014).

a) Cambios positivos en *resiliencia*, entendida como la capacidad de no hundirse y recuperarse ante las dificultades: $R^2 = .42$.

b) Cambios positivos en el grado de *interés por la materia* que enseña el profesor: $R^2 = .48$.

c) Cambios positivos en su *habilidad percibida* en la materia enseñada: $R^2 = .46$.

d) Cambios positivos en el *esfuerzo* que pone en aprender y entender lo enseñado: $R^2 = .40$.

e) Cambios positivos en sus *expectativas de éxito*: $R^2 = .48$.

Alonso-Tapia, Panadero, y Ruiz (2014).

f) Cambios positivos en la *capacidad de autorregulación* del aprendizaje $R^2 = .42$.

Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013).

g) *Disminución de la conducta disruptiva*: $R^2 = .40$.

Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz (2016):

h) Satisfacción con el *clima emocional*: $R^2 = .39$.

En el conjunto de los estudios revisados:

i) *Satisfacción* con el modo de trabajo del profesor: R^2 entre .54 y .90.

Alonso-Tapia y Moral (2010).

j) *Rendimiento*: $R^2 = .07$.

Como puede verse, los efectos en su mayoría, y no sólo en la motivación, son muy positivos. Ocurre, sin embargo, que pese a ser uno el profesor, ni todos los alumnos perciben el mismo clima, ni tampoco atribuyen a éste los cambios experimentados en las distintas variables. Este hecho sugiere que hay *características personales de los alumnos* que modulan su percepción del clima de clase, dado que les llevan a valorar de modo diferente lo que hace el profesor.

Pero, además, cuando se obtiene el promedio de los alumnos de una clase en el CMC y se comparan los promedios que caracterizan a cada profesor, se dan diferencias notables (Alonso-Tapia y Fernández, 2008), lo que sugiere que lo que en este caso está influyendo son las características de los profesores. En consecuencia, es importante examinar cuáles pueden ser las razones de estos hechos, esto es, las características de los alumnos y las características de los profesores que determinan o moderan el grado en que los alumnos perciben el clima de clase como orientado al aprendizaje.

5. Factores personales de los alumnos que influyen en la percepción del cmc.

El clima de clase se evalúa a partir de la percepción de los alumnos, y acabamos de señalar que, pese a ser uno el profesor, no todos los alumnos de una misma clase perciben el mismo clima, ni tampoco atribuyen al profesor los cambios experimentados en las distintas variables. ¿A qué se debe este hecho? ¿Qué características de los alumnos les llevan a percibir el clima de clase de forma diferente? ¿De qué modo debería tenerlas en cuenta el profesor a la hora de tratar de crear un clima motivador? Para saber por qué los alumnos perciben de modo diferente el clima de clase creado por el profesor es preciso tener presente de qué factores personales depende que un alumno se interese y se esfuerce por aprender o, por el contrario, adopte actitudes negativas, factores que pasamos a comentar.

5.1 Trabajamos si estamos en un entorno social en que nos sentimos a gusto.

Es un hecho que el aprendizaje no se produce en el vacío sino en un entorno social en relación con el que necesitamos sentirnos integrados, aceptados, conectados. Por esta razón, si un alumno o una alumna no se sienten aceptados y conectados con los compañeros y profesores en un entorno emocionalmente estable, se producen una serie de emociones negativas que dificultan la aceptación de los objetivos y actividades que trata de promover la institución. Dado que los alumnos pueden diferir en el grado en que están a gusto con los demás, su percepción del clima de clase puede variar.

5.2 Trabajamos bien si conocemos qué hay que aprender al hacer las tareas

Supuesto que el entorno social sea favorable, una vez puestos a la tarea de aprender el esfuerzo de alumnos y alumnas depende, ante todo, de que tengan claro qué es lo que se pretende que aprendan con la realización de la tarea. Si no saben qué deben aprender mientras trabajan, difícilmente van a esforzarse conseguirlo: tratarán de quitarse la tarea de encima de la forma menos costosa posible. No saber que haciendo una tarea lo que tenemos que conseguir no es tanto “terminarla y entregarla” para que nos califiquen, sino adquirir una habilidad que radica precisamente en saber cómo resolver un problema o realizar una actividad de modo eficiente, da lugar a que no centremos nuestra atención en el proceso que nos permite actuar con eficacia, sino en el resultado, con lo que la experiencia de estar adquiriendo una competencia o un conocimiento útil no se produce. Debido a este hecho, Dado que los alumnos pueden diferir en el grado en que necesitan que se les haga explícito qué deben aprender mientras trabajan, su percepción del clima de clase puede variar.

5.3 Trabajamos buscando maximizar los beneficios de nuestro esfuerzo

En tercer lugar, supuesto que el clima social sea favorable y el objetivo esté claro, la motivación se apoya en las metas que perseguimos las personas, metas que definen los beneficios que potencialmente nos puede proporcionar el hecho de aprender lo que se nos propone y que hacen que los alumnos afronten el trabajo con una motivación intrínseca o extrínsecamente motivados. Existen diferentes tipos de metas e intereses sobre los que incide la acción de los educadores, por lo que dependiendo de la medida en que la forma de actuar del profesor se ajuste a una metas u otras, su valoración del clima motivacional de clase será diferente. La literatura ha estudiado extensamente el papel de las orientaciones motivacionales (Elliot, 2005), orientaciones que engloban metas más específicas (Alonso-Tapia, 2005), orientaciones y metas que se recogen en la Figura 2.



Figura 2. Orientaciones y metas motivacionales de los alumnos (Alonso-Tapia, 2005)

Por ejemplo, cuando tenemos que esforzarnos al hacer una tarea las personas nos preguntamos, explícita o implícitamente, qué vamos a conseguir y si lo que vamos a conseguir nos interesa. ¿Vamos a disfrutar haciendo la tarea porque la elegimos nosotros? ¿Vamos a adquirir una competencia que consideramos útil? ¿Vamos a aprender algo que nos va a permitir ser útiles a otros? ¿O que nos va a permitir obtener un buen trabajo? ¿Se trata sólo de conseguir calificaciones que nos hagan quedar bien ante los demás o evitar su crítica? ¿Se trata de evitar las consecuencias negativas que pueden seguir a una mala calificación o a una mala actuación frente a los compañeros? ¿Se trata de conseguir algún tipo de recompensa externa al propio trabajo? ¿Se trata de demostrar que no pueden con nosotros? ¿Se trata de trabajar porque estamos a gusto con el profesor o profesora y su afecto es importante, nos da seguridad y no queremos perderlo? Esto es, nos esforzamos o no dependiendo de las metas que percibamos que están en juego.

Lo que ocurre es que no todas las metas hacen que nos esforcemos del mismo modo ni en el mismo grado. Si lo que interesa a nuestro alumnado es dedicar su tiempo a actividades que no tienen que ver con el programa de formación –*actividades externas*: salir con los amigos, chatear por Internet, etc.- no se esforzarán a menos que la posibilidad de realizar estas actividades esté condicionada a la realización efectiva del trabajo programado.

Si lo que les interesa es *quedar bien y evitar quedar mal ante los demás*, su forma de trabajar se ajustará a este objetivo. Hay que tener en cuenta que muchos alumnos, debido a que no se sienten competentes o seguros de sí mismos, no preguntan o no intervienen en clase para no quedar mal. Por esta misma razón, si se les da a escoger, escogerán los trabajos más sencillos, aunque con ellos se aprenda poco, no tanto porque supongan trabajar menos cuanto porque disminuye el riesgo de una valoración negativa por parte de los demás. Y se excusarán en caso de fracaso en lugar de tratar de aprender de los errores. Y lo mismo ocurrirá si el objetivo es simplemente *conseguir una calificación aceptable*, objetivo muy probable en el caso de los módulos básicos por la misma razón aludida.

Si por el contrario lo que interesa a nuestros alumnos y alumnas es *aprender y experimentar que son competentes*, no sólo se esforzarán más, sino que lo harán utilizando estrategias orientadas a facilitar la comprensión y la adquisición de capacidades que les permitan ser competentes. Pero, ¿por qué no suele ser esta la meta principal de muchos alumnos? ¿Qué nos mueve a querer aprender? Enfrentarnos a un desafío razonable, centrado en la adquisición de la competencia para resolver un tipo de problemas, en una tarea relevante, y recibir paso a paso la retroalimentación que hace sentir que progresamos hacia la meta perseguida. ¿En qué medida se dan estas condiciones en nuestro trabajo y qué podemos hacer para que se den?

Se sabe también que una meta que estimula mucho el esfuerzo por aprender es el que una persona busque *ser útil y ayudar a otros*. Y el esfuerzo será mayor aún si perciben la utilidad de lo que han de aprender para sus propios propósitos, ya que *buscan adquirir conocimientos y competencias útiles* desde su propio punto de vista, y no aprender sin más.

Finalmente, si se sienten a gusto con un profesor o con el grupo de compañeros, acudirán a clase y trabajarán porque *necesitan sentirse integrados, perteneciendo a un grupo*, y no perder su afecto.

Hasta aquí hemos descrito las metas y orientaciones motivacionales de los alumnos, metas que, sin embargo, no son los únicos factores que pueden afectar a la percepción del clima de clase.

5.4 Trabajamos tratando de minimizar los costos.

La motivación se apoya también en los efectos negativos directos e indirectos que puede suponer el realizar el esfuerzo necesario para intentar aprender así como las consecuencias que pueden seguirse de no lograrlo, efectos que definen los *costos del aprendizaje*. Esto es, no sólo nos movemos por beneficios, sino también por costos, de modo que el balance entre unos y otros determina si seguimos adelante o no. Y si lo que preocupa a los alumnos es evitar el esfuerzo que supone aprender o las consecuencias negativas de una mala calificación, esto es, si buscan minimizar los costos, se esforzarán lo justo para aprobar, pero no necesariamente del modo que más favorezca un aprendizaje funcional, el aprendizaje que conlleva la posibilidad de usar de modo eficiente lo que se estudia. Y en algunos casos, cuando las malas calificaciones no tienen para ellos consecuencias negativas importantes, ni siquiera estudiarán.

Los costos pueden ser de muy diferentes tipos y, en parte, pueden ser relativos. Costo es el tiempo que es preciso dedicar para conseguir un aprendizaje. Costo es lo que dejamos de hacer cuando dedicamos ese tiempo. Costo es la experiencia de dificultad o fracaso que experimentamos cuando no llegamos a ver que entendemos y progresamos. Costo es la valoración social negativa que recibimos de los demás –adultos o compañeros- si no hacemos lo que esperan de nosotros o si fracasamos, etc. Ocurre, sin embargo, como dice un proverbio chino, qué sólo lo que se hace se aprende, esto es, a menudo el costo de hacer lo que nos permite aprender no se puede eliminar. Podría parecer, pues, que el problema del costo es irresoluble.

Sin embargo, hemos señalado que el costo es relativo –“Los duelos con pan son menos”-. Esto significa que si los profesores ayudan a manejar el costo con estrategias como organizando la distribución de las actividades, facilitando su secuenciación y estructuración mediante guiones, evitando esfuerzos innecesarios facilitando el acceso a materiales, espacios, etc., y compartiendo el costo dando ayudas frecuentes, estrategias que pese a no disminuir el costo lo hacen más llevadero y facilitan la experiencia de progreso, el impacto negativo será menor. No obstante, incluso si un profesor proporciona las ayudas señaladas, la percepción que los alumnos llegan a tener de las mismas es diferente, lo que puede contribuir a que perciban de modo distinto el clima motivacional de clase.

5.5 Trabajamos si tenemos confianza en conseguir nuestros objetivos porque sabemos cómo lograrlos.

Nuestro esfuerzo depende de que consideremos que esforzándonos vamos a conseguir aquello que buscamos, esto es, de las expectativas de conseguir los objetivos, ligadas al grado en que creemos que sabemos cómo lograrlos -expectativas de autoeficacia- y que este logro depende de nosotros mismos -expectativas de control personal-. Unas y otras expectativas dependen, a su vez, de las experiencias de progreso de nuestro alumnado ligadas en buena medida al grado en que “sabe pensar” y “autorregular” su proceso de aprendizaje.

A menudo nuestros alumnos afrontan las actividades con ilusión, pero ocurre que lo intentan durante un tiempo y no consiguen enterarse. No experimentan progreso. En ese momento, si no saben cómo enfrentarse a esa experiencia de dificultad – qué preguntas hacerse, dónde buscar información, cómo manejar la ansiedad que les produce la sensación de no saber-, se desmotivan. Esto es, aunque las metas a conseguir sean atractivas, las personas no nos esforzamos si nuestras expectativas de conseguirlas no son altas, y el que esto ocurra depende de nuestra experiencia de progreso y ésta, de que sepamos “pensar”, esto es, de que sepamos cómo afrontar las tareas y problemas necesarios para aprender –lo importante no son las tareas, problemas, etc., sino lo que se aprende al realizarlas y que permitirá resolver nuevos problemas en el futuro-. Dicho de otro modo, a veces no es que alumnos y alumnas no aprendan porque no se esfuerzan, sino que no se esfuerzan porque cuando lo hacen no experimentan progreso, normalmente porque no saben cómo afrontar la tarea, porque no saben “pensar”.

Estos hechos sugieren que para motivar lo que hay que hacer es ayudar a nuestros alumnos y alumnas a que experimenten que progresan, lo que nos debe hacer revisar la forma de plantear las actividades de aprendizaje y, sobre todo, el tipo de ayudas que proporcionamos a los estudiantes. ¿Les informamos sólo de lo que está bien o mal, a menudo con una calificación, o nos preocupamos de que sepan por qué está mal y cómo pueden evitar los errores en un contexto de ayuda y no de sanción? ¿Les ayudamos, además, a que ellos mismos interioricen criterios de calidad dándoles pautas y guiones que les permitan autoevaluar su progreso? Debido a que los alumnos difieren en el grado en que necesitan las ayudas señaladas y en el grado en que perciben que los profesores se las proporcionan, su percepción del clima de clase será diferente.

5.6 Evidencia del papel de las características descritas en la percepción del CMC

Hasta aquí hemos descritos las características de los alumnos que pueden influir en la percepción del clima motivacional de clase. ¿Qué evidencia hay de que tales efectos de hecho tengan lugar? Aunque varios de los estudios proporcionan evidencia del influjo mencionado, presentamos los datos correspondientes al estudio de Alonso-Tapia, Ruiz y Huertas (2016) por ser el que se ha realizado con un mayor número de alumnos (N: 2223).

En este estudio sólo se estudió el papel modulador de las orientaciones motivacionales y las expectativas. En él, como puede verse en la Figura 3, a partir de las medidas en las orientaciones motivacionales y en las expectativas se obtuvo una medida que resume el grado en que el perfil motivacional se orienta al aprendizaje y permite predecir de modo directo la puntuación en la que se refleja su percepción del clima motivacional de clase y, de modo directo e indirecto, el grado en que atribuyen los cambios en distintas variables motivacionales al profesor.

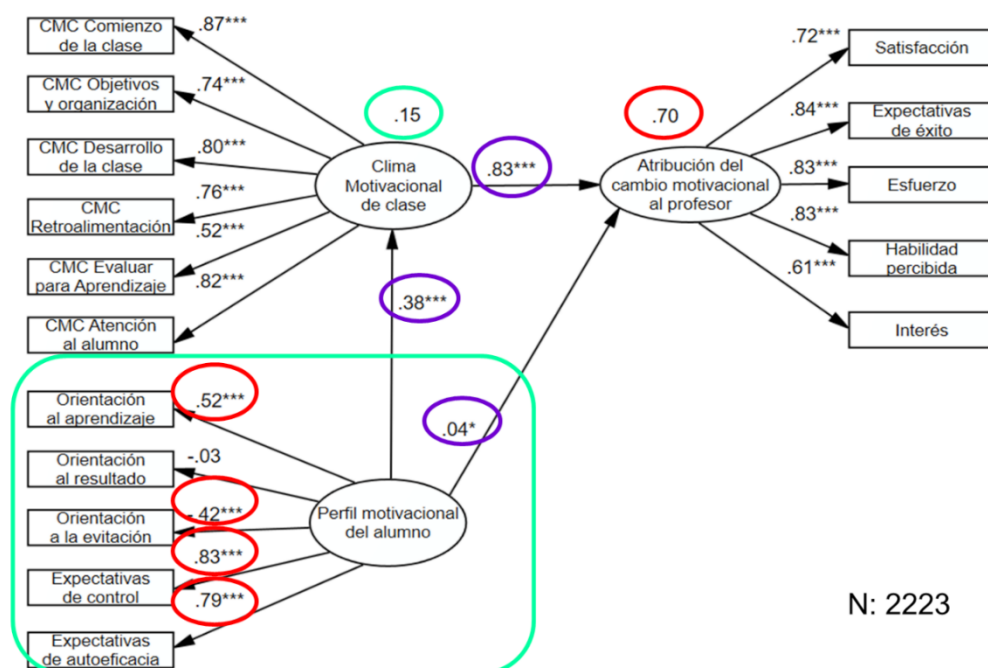


Figura 3. Efecto del perfil motivacional del alumno en la percepción del CMC y en la atribución al trabajo del profesor de cambios en distintas variables motivacionales

Los datos de este estudio ponen de manifiesto varias cosas. Lo que define el perfil motivacional positivo del alumno es, fundamentalmente, su orientación al

aprendizaje, su bajo orientación a la evitación y sus expectativas, tanto de autoeficacia como de autocontrol. Las metas que definen la orientación al resultado no tienen un peso significativo. A su vez, la relación entre el perfil motivacional y la percepción del CMC es altamente significativa ($.38^{***}$, $R^2: 15$). Esto es, a mayor puntuación de los alumnos en el perfil motivacional determinado por las puntuaciones en las variables mencionadas, también aumenta su percepción de que el clima motivacional de clase es el definido por las variables evaluadas mediante el CMC-Q (Figura 1). No obstante, la varianza explicada, aun siendo muy significativa, no es muy grande (15%), lo que sugiere que la percepción no tiene que ver sólo con las variables señaladas.

6. Características de los profesores que influyen en la percepción del cmc.

Como ya se ha indicado anteriormente, cuando se obtiene el promedio de los alumnos de una clase en el CMC y se comparan los promedios que caracterizan a cada profesor, se dan diferencias notables. Este hecho lleva a preguntarse de qué características de los profesores dependen estas diferencias dado que, dependiendo de cuál sea la razón, los objetivos de la intervención para ayudarles a mejorar el clima motivacional de clase en la medida en que sea necesario serán diferentes. Con este objetivo, Alonso-Tapia, Ruiz y Huertas (2016) han realizado un estudio multinivel partiendo del supuesto de que el CMC creado por un profesor o una profesora podría diferir del CMC creado por otros dependiendo del grado en que: a) Sepan cómo crear un CMC adecuado; b) en que les preocupe que los alumnos aprendan más que el hecho de que tengan buenas calificaciones; c) en que se interesen por el bienestar personal del alumno; d) en que se sientan capaces de crear condiciones motivadoras; e) en que, incluso sintiéndose capaces, creen además que motivar depende de ellos; f) de que hayan desarrollado patrones de actuación automatizados que configuren un CMC orientado al aprendizaje, con independencia de que sean conscientes o no de por qué actúan como lo hacen.

Para comprobar de qué manera cada uno de los factores señalados influía en la percepción que sus alumnos tienen del CMC, los investigadores crearon una variable denominada “calidad motivacional del profesor” a partir de las puntuaciones en las pruebas que evaluaban las cinco primeras características mencionadas, dado que la última –poseer patrones de actuación automatizados de cuyo valor motivador no

se es necesariamente consciente-, no se pudo evaluar. A continuación, tras analizar en el estudio multinivel el peso de las características de los alumnos en el CMC y en la atribución a los profesores de los cambios motivacionales percibidos (Nivel intragrupo), cuyos resultados aparecen en la Figura 3, analizaron el efecto de la calidad motivacional del profesor en las mismas variables de modo directo y de modo indirecto, esto es, a través de su efecto sobre el perfil motivacional de los alumnos, análisis cuyos resultados aparecen en la Figura 4.

Si se observa, en primer lugar, el grado que cada una de las características del profesorado contribuye a la calidad motivacional del mismo, el primer dato de interés es el escaso peso que el conocimiento motivacional tiene a la hora de definir la calidad motivacional del profesor. Lo mismo ocurre con las expectativas de autoeficacia, variable cuyo peso ni siquiera llega a ser significativo. Es posible que este hecho se deba a qué conocer de modo consciente que una forma de actuar influye positivamente en la motivación o sentir que uno es capaz de crear las condiciones adecuadas para ello sean condiciones necesarias pero no suficientes para actuar en consecuencia. Segundo, el hecho de que al profesor le interese que el alumno aprenda o que no le preocupe el hecho de tener buenas calificaciones no tienen peso alguno. Esto es, parece que las motivaciones relacionadas con las orientaciones de los alumnos al aprendizaje o al resultado, no influyen tampoco en la calidad motivacional del profesor. Estos resultados están sólo parcialmente en línea con los encontrados por Haselhuhn, Al-Mabuk and Gabriele (2007), puesto que en el estudio que estamos comentando, similar en su objetivo al de estos autores pero diferente en el hecho de que el CMC en su caso se evaluó a partir de las percepciones de los propios profesores, el efecto del conocimiento, la motivación y las expectativas ha sido menor del esperado. Tercero, los factores que aparecen como variables definidoras de la calidad motivacional del profesorado son: a) el interés “personal” de los profesores por cada uno de los alumnos, y b) la carencia de expectativas negativas sobre los mismos debidas al papel atribuido a factores externos no controlables. Estos resultados son importantes, y proporcionan evidencia convergente con otras

líneas de investigación tales como la de Butler (2012) cuyos resultados muestran que las *metas relacionales de los profesores*, metas que implican un interés en el alumno como persona, predicen el grado en que el alumno se percibe apoyado por el profesor, característica que constituye uno de los componentes del CMC –el profesor se preocupa afectuosamente por cada alumno–.

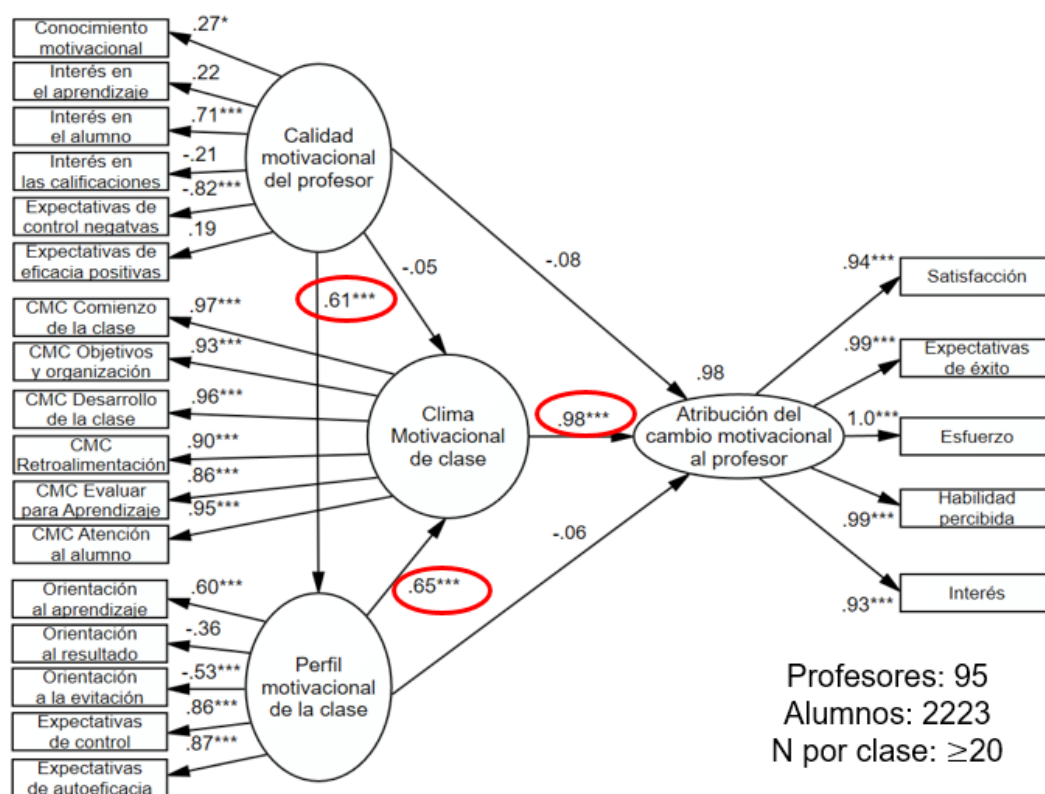


Figura 4. Efecto de la calidad motivacional del profesor en la percepción del CMC y en la atribución al trabajo del profesor de cambios en distintas variables motivacionales

En segundo lugar hay que señalar que la calidad motivacional del profesor parece asociarse con el grado en que el perfil motivacional de los alumnos de la clase en su conjunto manifiesta que éstos se perciben orientados al aprendizaje y con expectativas positivas (.61***, R^2 : .37). A su vez, el perfil medio de los alumnos tiene un efecto positivo en la percepción del CMC (.65***, R^2 : .42). Estos resultados implican que aunque el efecto directo de la calidad motivacional sobre el CMC no es significativo (.05, R^2 : .002), el efecto indirecto a través del perfil motivacional de los alumnos es muy importante (.40***). En este punto, sin embargo, hay que señalar un resultado que esté presente pero no aparece explícito. La suma de efectos directos e indirectos de la calidad motivacional del profesor sobre el CMC explica sólo el 43,23% de la varianza observada entre las distintas clases, lo que implica que hay

54,77% de varianza sin explicar. Dada la magnitud de este valor, parece necesario buscar qué otras variables pueden explicar las diferencias observadas en el CMC que los alumnos de las distintas clases perciben. Dado que la calidad motivacional se evalúa a través de cuestionarios que reflejan aquello de lo que el que responde es consciente, una variable que podría contribuir a mejorar la explicación de las diferencias observadas es que estas se deban a que los profesores han desarrollado hábitos de actuación que aplican de modo más o menos automático, probablemente sin pensar en su valor motivacional, hábitos que pueden corresponder en diferentes medida a aquellos que requiere la creación de un clima motivacional orientado al aprendizaje. Esta suposición es sólo una hipótesis que requiere ser comprobada, pero de ser cierta implicaría que la formación del profesorado debería contribuir a desarrollar las pautas recogidas en el CMC hasta llegar a la automatización de las mismas.

Finalmente, la relación entre el CMC promedio de la clase y el grado en que ésta atribuye al profesor en su conjunto los cambios motivacionales que aparecen en la figura, cambios que incluyen la satisfacción con el profesor, es altísima (.98***, R^2 : 96). Este hecho implica que aunque el efecto directo de la calidad motivacional del profesor en la atribución de los cambios no es significativo, sí lo es el efecto indirecto vía $\rightarrow$ perfil de los alumnos $\rightarrow$ CMC (.39***).

7. De la teoría a la práctica: ¿Cómo mejorar el cmc?

Si un profesor quisiera mejorar el clima motivacional de su clase, dado que es complicado actuar sobre las distintas variables recogidas en el CMC-Q, ¿por dónde sería preferible que empezase? Lo mejor sería hacer un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles pasando el cuestionario a sus alumnos y obteniendo el promedio en cada una de las 16 variables. Sin embargo, el cambio en algunas de las variables es especialmente importante. Primero, incluso si las tareas son relevantes e interesantes, el efecto de lo sean puede no ser suficiente. La razón es que lo que se hace es lo que se aprende y que “hacer” tiene un costo. Por este motivo es fundamental que la *organización de las actividades* asegure la implicación regular del alumno. Junto a esta regularidad, es fundamental facilitar la *retroalimentación regular* no en forma de notas, sino en forma de ayudas que permitan entender qué no se ha comprendido o se ha hecho mal y por qué, ya que hacerlo así facilita la experiencia de progreso,

experiencia que resulta altamente motivadora. Además, el hecho de que los alumnos perciban que el profesor se asegura de que reciban esta retroalimentación de uno u otro modo contribuye a que perciban “que se preocupa por ellos”, lo que contribuye a que se enfrenten con confianza a los costos del aprendizaje.

A modo de ejemplo de la efectividad de lo que acabamos de decir, cabe mencionar el trabajo de Fernández (2013), profesora de Física en 2º curso de la Escuela de Ingeniería Aeronáutica de la Universidad Politécnica de Madrid. Esta profesora se encontraba -tanto ella como el resto de profesores de la asignatura- con el problema del gran número de alumnos suspensos cada año, alumnos cuya motivación por la asignatura era mínima. Con el fin de mejorar la situación, puso en marcha un estudio con tres grupos, experimental, control y repetidores. En el grupo experimental introdujeron los cambios que aparecen en la Figura 5.

Cambio en cuatro características del **clima de clase**: 1) Organización, 2) implicación, 3) retroalimentación y 4) condiciones de evaluación.

- *Deben llevar a clase las tareas ya realizadas y se recogen*
- *Se distribuyen aleatoriamente a otros grupos para su corrección mediante un guion previamente preparado por el profesor*
- *Al finalizar, comentan los resultados entre ambos grupos, corrector y corregido*
- *El profesor revisa y comenta tanto la realización de la tarea como la corrección.*
- *No les aporta calificación, pero es imprescindible* para realizar la evaluación continua*

Figura 5. Cambios realizados en variables del CMC (Fernández, 2013)

En el resto de los grupos se trabajó con el procedimiento tradicional, clases magistrales y de problemas. Los resultados en el rendimiento académico fueron significativos y en la dirección esperada. Pero además, tanto la valoración del planteamiento del curso como del propio aprendizaje fue mucho mejor en el grupo experimental. Sin embargo, lo que queremos señalar es que importante no quedarse sólo con el hecho de que los resultados fueron muy positivos y en la dirección esperada, sino tratar de entender por qué los cambios introducidos en el CMC han dado lugar a las mejoras observadas. La respuesta es la siguiente.

En conjunto, el sistema activa incentivos que tienen que ver con diferentes metas: es un plan que, al ser expuesto al comienzo del curso, permite visualizar que se está priorizando el aprendizaje pero también, que mejora las posibilidades

de superar la evaluación. El calendario de entrega –los problemas había que hacerlos semanalmente, no se podían entregar al final- garantiza la *regularización del esfuerzo* y posibilita la recepción de *retroalimentación regular*, retroalimentación que favorece la experiencia de progreso y aprendizaje. El hecho de que haya que llevar los problemas hechos a clase obliga a los alumnos a hacer los ejercicios, lo que incrementa el “*tiempo en la tarea*” y, en consecuencia, la posibilidad de aprendizaje. EL hecho de que los problemas deban ser resueltos en grupos pequeños favorece el *uso de estrategias de aprendizaje adecuadas*. El que sabe menos aprende observando la explicación del “modelo”, el que sabe más. Y el que sabe más, mejora su competencia al tener que explicar y hacerse entender. Y si saben más o menos lo mismo, el conflicto cognitivo que surge ante las dudas obliga a explicar. Tener que corregir los problemas de los otros *obliga a pensar* y tratar de entender, porque el compañero puede haber abordado el problema de modo diferente a como lo ha hecho uno mismo y a como lo está haciendo el profesor en clase. Recibir la retroalimentación del profesor y los compañeros y poder comentar con estos la razón de las correcciones recibidas *facilita la interiorización de los criterios de calidad* y, en consecuencia, la *experiencia de progreso*, lo que resulta altamente motivador.

Como puede verse, la modificación del CMC que se ha realizado incide positivamente en los principales grupos de factores personales que condicionan el esfuerzo e interés que los alumnos ponen en aprender y que se presentaban en la Figura 2 –metas/intereses, costo y expectativas-, razón que explica la efectividad de la intervención.

8. A modo de conclusión

En esta conferencia se han presentado las principales características, efectos y determinantes del clima motivacional de clase, así como algunas sugerencias para autoevaluar la propia actividad docente y para introducir cambios en la misma de modo que pueda mejorar el clima mencionado. Obviamente, son muchas las preguntas que han quedado sin contestar, pero eso es tarea para otros momentos.

Referencias

- Alonso-Tapia, J.** (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Alonso Tapia, J.** y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20 (4), 883-889.
- Alonso Tapia, J.** y Moral, A. (2010). Percepción del Clima Motivacional de Clase en Estudiantes Adultos no Universitarios. *Psicología Educativa*, 16, pp 115-133.
- Alonso-Tapia, J.,** Nieto, C., y Ruiz, M. (2013). Measuring subjective Resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16(1), 1-13.
- Alonso-Tapia, J.,** Nieto, C., y Ruiz, M. (2016). Development and validity of the Classroom Emotional Climate Questionnaire (CEC-Q). *Trabajo no publicado*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J.** Panadero, E. y Ruiz, M. A. (2014). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation. Questionnaire (EMSR-Q). *Spanish Journal of Psychology*, 17, e55, 1-15.
- Alonso Tapia, J.** y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- Alonso-Tapia, J.,** Ruiz, M.A. y Huertas, J.A. (2016). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Trabajo no publicado*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso-Tapia, J.,** & Villasana, M. (2014). Assessment of subjective Resilience: Cross-cultural validity and educational implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. English version: pp. 1-17
- Ames, C.** (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York: Lawrence Erlbaum.
- Black, P.** y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Butler, R.** (2012). Striving to connect: extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*. 104(3), 726-742.

- Elliot, A.J.** (2005). A conceptual history of achievement goal construct. In A.J. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Fernández, C.** (2013). *Metodología docente, motivación y rendimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid
- Haselhuhn, C.W.**, Al-Mabuk, R. y Gabriele, A. (2007). Promoting positive achievement in the Middle School: A look at teachers' motivational knowledge, beliefs and teaching practices. *Research in Middle Level Education*, 30(9), 1-20.
- Meece, J.L.**, Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. Midgley, 2002;
- Midgley, C.**, Maher, M.L., Huda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., y Urdan, T., (2000). *Manual for the patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Simón, C.**, Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63.
- Urdan, T.** y Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. En A.J. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297-317). New York: Guilford.

Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna / Students' Engagement in School Four-dimensional Scale (SES-4DS): Confirmatory Factorial Analysis and Internal Consistency

Cláudia R. Silva¹; Ana C. Ribas¹,

Feliciano H. Veiga²

¹*Escola Secundária de Mem Martins,*

²*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa,

spo_esmm@aememmartins.pt

fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

A Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola e (E4D-EAE), elaborada por Veiga (2013, 2016), é um questionário que veio reduzir a falta de instrumentos nesta área e inclui as seguintes dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. O objetivo da investigação foi estudar a validade de construto da E4D-EAE, tendo-se recorrido a uma análise fatorial confirmatória à sua estrutura, bem como à avaliação da consistência interna da escala total e das suas dimensões. A amostra incluiu 294 jovens adolescentes portugueses do ensino secundário, 160 do sexo feminino e 134 do sexo masculino, que frequentavam diferentes áreas de estudos. A análise fatorial confirmatória (AFC) corroborou a estrutura quadridimensional encontrada pelo autor, e mostrou que o modelo apresenta um bom ajustamento ($X^2/df = 1.758$; CFI = .941; TLI = 0,930; RMSEA = .051; PCFI = 0,797). O *Alpha* de Crobach do total da escala foi de 0,828 e os valores

de *Alpha* das 4 dimensões oscilaram entre 0,640 e 0,881. Os resultados salientam, assim, as boas qualidades psicométricas da E4D-EAE, confirmando a sua estrutura quadridimensional.

Palavras-chave: envolvimento dos jovens alunos na escola, escala de avaliação do envolvimento, qualidades psicométricas, análise fatorial confirmatória.

Abstract:

Students' Engagement in School Four-dimensional Scale (SES-4DS), developed by Veiga (2013, 2016), addressed the lack of instruments in this research area, and comprises the following dimensions: cognitive, affective, behavioural and agency. The aim of the present study was to study SES-4DS construct validity, using confirmatory factorial analysis of its structure and reliability analysis of the total scale and its dimensions. The sample included 294 Portuguese adolescents, attending secondary school, 160 female and 134 male, from different study areas. Confirmatory Factorial Analysis (CFA) supported the four dimensional structure previously found and the good fit of the model ($\chi^2/df = 1.758$; CFI = .941; TLI = 0,930; RMSEA = .051; PCFI = 0,797). Cronbach Alpha was 0,828 for the total scale and ranged between 0,640 e 0,881 concerning the four dimensions. Results highlight the SES-4DS good psychometric properties and confirmed its four-dimensional structure.

Keywords: students' engagement in school, engagement in school scale, psychometric properties, confirmatory, factorial analysis

1. Introdução

1.1 Envolvimento dos Alunos na Escola

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, assume um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Todavia, “dificuldades de adaptação à escola têm vindo a ser referenciadas como uma problemática da sociedade contemporânea, levando, muitas vezes, a comportamentos desviantes, como, por exemplo, o consumo de substâncias, a violência, e o abandono escolar” (Nobre & Janeiro, 2010). O estudo do envolvimento escolar tem assim despertado, nos

últimos anos, grande interesse, sendo considerado um dos indicadores cruciais para a melhoria do sucesso académico e, simultaneamente, para a diminuição de comportamentos disruptivos dos alunos (Veiga, 2007; 2016).

2.1 Avaliação do Envolvimento dos Alunos na Escola

A avaliação do EAE reveste-se de alguma variabilidade, no sentido em que existem instrumentos unidimensionais, bidimensionais e multidimensionais. Na literatura, é possível encontrar Instrumentos de preenchimento pelos alunos (Kong, Wong, & Lam, 2003), e escalas preenchidas pelos professores (Skinner & Belmont, 1993). As entrevistas constituem o método menos utilizado, embora sejam utilizadas em alguns estudos (Conchas, 2001; Blumenfeld et al., 2005). Existem também algumas versões para preenchimento pela família.

Em estudo específico (Veiga et al., 2012), procedeu-se à adaptação para Portugal da escala de preenchimento pelos alunos “Students’ Engagement in School International Scale” (SEIS), utilizada num estudo internacional em 12 países (Lam & Jimerson, 2008). A escala contém três dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental), e apresenta boas qualidades psicométricas, podendo, no entanto, ser explorada na sua multidimensionalidade, na procura de uma quarta dimensão. Existem alguns instrumentos de avaliação do envolvimento dos alunos na escola, mas sem conterem itens representativos da quadridimensionalidade deste construto, além da escala de Veiga (2013; 2016), que será considerada na metodologia do presente estudo.

No presente estudo pretendeu-se dar continuidade ao estudo da estrutura fatorial da escala EAE-4D, utilizando uma análise fatorial confirmatória, tendo-se recorrido a um *software* de modelização de equações estruturais, AMOS. A análise fatorial confirmatória (AFC) é uma técnica estatística que tem vindo a complementar a técnica mais tradicional da análise fatorial exploratória (AFE). O método exploratório deve ser usado quando não há informação prévia sobre a estrutura fatorial, enquanto o método confirmatório deve usar-se quando existe informação sobre a estrutura fatorial que é preciso confirmar. As estatísticas de adequação ou de ajustamento do modelo na AFC permitem determinar se a atribuição dos itens a cada um dos fatores é aceitável, se os fatores em estudo se relacionam entre si, permitindo ainda saber a magnitude dessas correlações. A adequação do modelo pode ser avaliada por um conjunto de índices de ajustamento, sendo os mais usados:

- χ^2/df : Jöreskog e Sörbom (1989) sugeriram um rácio definido pelo *Qui-quadrado* e os graus de liberdade (*df*), que se representa por χ^2/df ; relativamente aos valores de referência o ajustamento considera-se bom se o valor for inferior a 2 e aceitável se o valor for inferior a 5 e inaceitável para valores superiores a 5 (Arbuckle, 2013).
- CFI: *Comparative Fit Index*, GFI: *Goodness of Fit Index*; TLI: *Tucker-Lewis Index*, os valores tendem a variar entre 0 e 1, sendo que valores acima de 0,80 sugerem um modelo adequado aos dados analisados.
- PCFI: *Parsimony CFI*, e PGFI: *Parsimony GFI*. São índices de parcimónia obtidos pela correção dos índices relativos com um fator de penalização associado à complexidade do modelo. De uma maneira geral considera-se que os valores dos índices de parcimónia inferiores ou iguais a 0,6 indicam um mau ajustamento (Mulaik et al., 1989), valores entre 0,06 e 0,8 indicam um bom ajustamento, e valores superiores a 0,80 um ajustamento muito bom.
- RMSEA: *Root Mean Square Error of Approximation*, em que valores superiores a 0,10 revelam um modelo ajustado, medíocres se estiverem entre 0,05 e 0,08, bom para valores abaixo de 0,8 e muito bom para valores abaixo de 0,05 (Arbuckle, 2013).

Os índices de ajustamento usados neste estudo foram χ^2/df , **CFI**, **TLI**, **PCFI** e **RMSEA**

Além da análise fatorial confirmatória estudou-se ainda a fidelidade da escala, recorrendo-se ao Alpha de Crobach. Este índice é utilizado para medir a consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados, sendo uma média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento.

O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Em contrapartida, o valor máximo esperado é 0,90; acima deste valor, pode-se considerar que há redundância ou duplicação, ou seja, vários itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo; portanto, os itens redundantes devem ser eliminados. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (Streiner, 2003). São no entanto aceitáveis valores acima de 0,60 quando as escalas ou sub-escalas têm um número muito baixo de itens (Ribeiro 1999).

3. Método

3.1 Amostra

A amostra foi constituída por 294 adolescentes portugueses do ensino secundário (160 do sexo feminino e 134 do sexo masculino), que frequentam o 10º ano dos 4 cursos científico humanístico e o 1º ano de 6 cursos profissionais numa escola do distrito de Lisboa.

Tabela 1. Amostra por género, área de estudos

Variável	Categoria	Frequência	%
Género	Feminino	160	54,4
	Masculino	134	45,6
Área Frequentada	Artes Visuais	13	4,4
	Ciências Sócio- Económicas	21	7,1
	Línguas e Humanidades	105	35,7
	Ciências e Tecnologias	101	34,4
	Cursos profissionais	54	18,4

Por sexo, a amostra apresenta-se algo equilibrada, com o sexo feminino em superioridade (54.4%). Na área frequentada, as línguas e humanidades abrangem a maior quantidade (35,7%) e as artes visuais o menor número de sujeitos (4,4%).

3.2 Procedimento

Após autorização do autor, a escala foi utilizada no âmbito do projeto em curso na Escola Secundária de Mem Martins (escola-sede), sobre aprendizagem interpares, promovido pela Biblioteca Escolar (Projeto DAR-BE), com a colaboração do Serviço de Psicologia do Agrupamento. A aplicação da escala foi feita em grupo, em sala de aula, pela psicóloga do SPO, com a devida autorização da Direção, abrangendo a totalidade das turmas de 10º ano da escola integradas no projeto.

3.3 Instrumento

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D).

A escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional” (EAE-E4D) foi elaborada para avaliar o envolvimento dos alunos na escola, numa procura de ampliação da multidimensionalidade do construto, integrando a dimensão agenciativa, além das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental.

Este instrumento, aqui também designado por “Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE), foi construída a partir de anteriores estudos (Veiga, 2008), da revisão da literatura sobre o tema e de entrevistas realizadas. Construíram-se frases que abordavam aspetos concretos relacionados com as várias dimensões do envolvimento, e com elas elaborou-se o instrumento piloto. Após a construção de uma versão prévia, procedeu-se à sua aplicação junto de duas turmas heterogéneas de alunos. As análises realizadas conduziram à eliminação de alguns itens. Elementos fundamentais na introdução de itens foram estudos prévios a relevar o valor do item e da dimensão em que se insere. Os itens da dimensão comportamental derivam da sua utilização em anteriores estudos (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Veiga, 2008); os itens da dimensão afetiva têm a ver com elementos recentemente propostos ao PISA (Veiga, 2012); os da dimensão cognitiva ligam-se a estudos sobre os processos de aprendizagem (Sá & Veiga, 2009), a motivação escolar e a gestão do tempo académico (Britton & Tesser, 1991; Veiga & Melim, 2007); os itens da dimensão agenciativa encontram-se valorizados no recente artigo de Reeve e Tseng (2011) e, mais indiretamente noutros estudos (Sá & Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga & Melim, 2007).

Para o estudo da validade interna, o autor recorreu, através do SPSS, a uma análise fatorial exploratória com rotação varimax, sem especificação do número de fatores a extrair, tendo surgido 4 fatores. O coeficiente de saturação usado na matriz fatorial rodada foi de 0,40 para a seleção dos itens para os 4 fatores. Os itens iniciais passados aos sujeitos da amostra ficaram reduzidos a 20 itens. Os 4 fatores encontrados com a análise fatorial exploratória foram coincidentes com as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. O autor estudou ainda a fidelidade da escala ao nível da consistência interna tendo obtido Alphas de Cronbach a oscilar entre 0,70 e 0,87.

Numa distribuição dos itens pelas respetivas dimensões, especifica-se: dimensão cognitiva, itens 1 a 5, afetiva, itens 6 a 9, comportamental, itens 11 a 15, e agenciativa, itens 16 a 20 (Tabela 2).

Tabela 2. Dimensões da escala e respetivos itens

Dimensões	Itens
Dimensão cognitiva: Processamento da informação, relacionar matérias, gestão da informação, elaborar planos de trabalho.	1 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir
	2 - Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
	3 - Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
	4 - Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
	5 - Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
Dimensão afetiva: Ligação à escola, amizade recebida e praticada, sentido de inclusão e pertença à escola	6* - A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
	7 - A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
	8 - A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
	9 - A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
	10* - A minha escola é um lugar onde me sinto só.
Dimensão Comportamental: perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, estar distraído nas aulas, faltar às aulas.	11* - Falto à escola sem uma razão válida.
	12* - Falto às aulas estando na escola.
	13* - Perturbo a aula propositadamente.
	14* - Sou mal-educado(a) com o professor.
	15* - Estou distraído(a) nas aulas.
Dimensão Agenciativa: Aluno como agente da ação, iniciativa dos alunos, intervenção nas aulas, diálogo com o professor, questões levantadas e sugestões feitas ao professor.	16 - Durante as aulas, coloco questões aos professores.
	17 - Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
	18 - Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
	19 - Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões
	20 - Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

* O asterisco indica que o item é inverso.

A escala de resposta é de 1 a 6, sendo 1 – Total desacordo, 2 – Bastante em desacordo, 3- Mais em desacordo do que em acordo, 4 – Mais de acordo do que em desacordo, 5 - Bastante de acordo e 6 – Total acordo. Existem itens negativos que devem ser invertidos antes de se determinar a pontuação das respetivas dimensões e total.

3.4 Resultados

Recorreu-se ao AMOS (versão 23.0) para realizar a análise fatorial confirmatória (Figura 1).

Análise Factorial Confirmatória Escala EAE - E4D (Feliciano Veiga)
Amostra = 294 sujeitos do ensino Secundário
 $\chi^2/df = 1,758$; CFI=,941; TLI=,930 ; RMSEA= ,051; PCFI = ,797

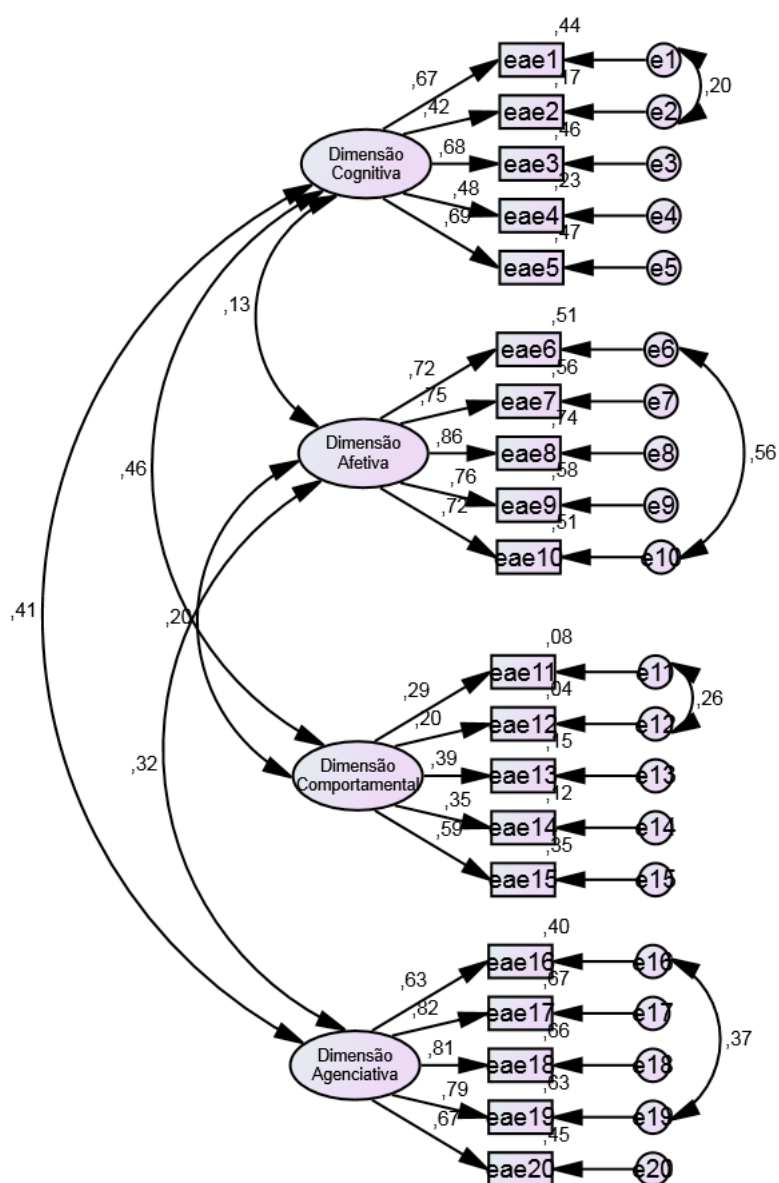


Figura 1. Análise fatorial confirmatória.

Segundo as medidas de ajustamento $\chi^2/\text{gl} = 1,758$ CFI = 0,941, TLI = 0,930, RMSEA = 0,05 e PCFI = 0,797, existe um bom ajustamento (uma vez que o χ^2/gl está entre 1 e 2 e o CFI e o TLI estão entre 0,90 e 0,95, o RMSEA entre 0,05 e 0,10 e o PCFI entre 0,60 e 0,80). Podemos assim concluir que a estrutura fatorial da escala EAE se confirma para uma amostra do ensino secundário (Tabela 3).

Tabela 3. Ajustamento, referência e valores encontrados.

Medidas de Ajustamento	Valores de Referência	Valores encontrados
χ^2 / gl	>5 - Ajustamento mau [2;5]- Ajustamento aceitável [1;2] - Ajustamento Bom ~ 1 - Ajustamento Muito Bom	$\chi^2 = 1,758$
CFI TLI	<0,8- Ajustamento mau [0,8; 0,9[- Ajustamento aceitável [0,9 ; 0,95[- Ajustamento Bom ≥ 0,95- Ajustamento Muito Bom	CFI = 0,941 TLI = 0,930
RMSEA	>0,10- Ajustamento inaceitável]0,05; 0,10[- Ajustamento Bom ≤ 0,05- Ajustamento Muito Bom	RMSEA = 0,051
PCFI	< 0,6 - Ajustamento mau [0,6; 0,8[- Ajustamento Bom ≥ 0,8- Ajustamento Muito Bom	PCFI = 0,797

Tabela 4. Alpha de Cronbach no presente estudo e no estudo inicial (Veiga, 2013)

	Presente estudo	Estudo inicial
Dimensão Cognitiva (item 1 ao item 5)	0,733	0,727
Dimensão Afetiva (item 6 ao item 10)	0,881	0,844
Dimensão Comportamental (item 11 ao item 15)	0,640	0,701
Dimensão Agenciativa (item 16 ao item 20)	0,869	0,870
Total da Escala (item 1 ao item 20)	0,828	0,797

Os valores de alpha de Cronbach das dimensões da escala oscilam entre 0,70 e 0,88, revelando boa consistência interna, sendo semelhantes aos encontrados pelo autor (Veiga, 2013), como se apresenta na Tabela.

5. Conclusões

Os resultados da análise fatorial confirmatória à escala EAED-E4D corroboraram a estrutura quadrimensinal da escala reforçando a sua validade. Quanto ao estudo da fidelidade, avaliada através do Alpha de Cronbach, revelou uma elevada consistência interna no total da escala e nas suas dimensões. Deste modo, o instrumento revela-se adequado nesta amostra, pelo que poderá constituir-se como um recurso válido para o estudo do Envolvimento Escolar na população adolescente portuguesa. A Escala EAED-E4D, enquanto instrumento de auto-preenchimento, permite ao investigador estudar o envolvimento escolar de uma perspetiva intra-subjetiva, isto é, a partir de uma visão interna, permitindo assim um melhor conhecimento dos alunos, podendo desta forma ser útil na aplicação de medidas educativas direcionadas para a promoção de uma ligação centrípeta à escola.

Referencias

- Arbuckle, J.** (2013). *AMOS 22. User's Guide*. Chicago, IL: Small Waters Corporation.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S.** (2009). *Student engagement and its relationship with early high school dropout*. *Journal of Adolescence* 32, 651-670.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., et al.** (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.). *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources* (pp. 145–170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Britton, B. K., & Tesser, A.** (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Conchas, G. Q.** (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71, 475–504.

- Fernandes, H.,** Caldeira, S., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento do Aluno na Escola e Comportamento Disruptivo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 6 6/1. <http://www.rieoei.org/deloslectores/6298Nunes.pdf>
- Jöreskog, K. G.,** & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Spss.
- Kong, Q.,** Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of a construct. *Mathematics Education Research Journal*, 54, 4–21.
- Lam, S.,** & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.
- Lam, S-F.,** Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristo, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*. 29(2), 213-32. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24933218>
- Marôco, J.** (2010). Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações. ReportNumber, Lda.
- Mulaik, S.A.,** James, L.R., Van Alstine, J., Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of Goodness-of-Fit Indices for Structural Equation Models. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 430-45.
- Nobre, A.,** & Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho;
- Ribeiro, P.** (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Climepsi editors.
- Sá, L.,** & Veiga, F. H. (2009). Leasing processes and school performance: Aspects of a study with primary and secondary school pupils. Comunicação apresentada no *1st International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research*, Covilhã.
- Skinner, E. A.** & Belmont, M. J. (1993) . Motivation in Classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 1993, Vol. 85, No. 4, 571-581.
- Skinner, E. A.,** Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Streiner, D. L.** (2003) Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*. v. 80, p. 217-222.

- Veiga, F. & Melim, A.** (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do “Time Management Questionnaire”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI(2), 329-354.
- Veiga, F.** (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203-216.
- Veiga, F. H.** (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição, revista e ampliada). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H.** (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, pp. 1224 – 1231.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.1(1), 441 - 450.
- Veiga, F. H.** (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 813-819. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T.** (2012). Portuguese Adaptation of “Students Engagement in School International Scale” (SESiS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.

Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior — Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D / Students Engagement in Higher Education — A study with the EAE 4D

Hélder Rêgo Fernandes¹,

Suzana Nunes Caldeira²,

Osvaldo Dias Lopes Silva²,

Feliciano Veiga³

¹*Universidade dos Açores (Portugal)*

²*Universidade dos Açores, CICS.NOVA.
UAc (Portugal)*

³*Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa
(Portugal)*

helder.mr.fernandes@uac.pt,

suzana.n.caldeira@uac.pt, osvaldo.

dl.silva@uac.pt, fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O envolvimento dos alunos na escola é um fator protetor do sucesso académico e de comportamentos distónicos nos ensinos básico e secundário. Evidenciado este papel protetor, a extensão ao ensino superior afigura-se importante, atendendo às metas da estratégia 2020 para a educação, especialmente a de aumentar a percentagem da população que ingressa e conclui este nível de ensino. **Objetivos:** Indagar se a escala “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional” (EAE-E4D), desenvolvida por Veiga (2013) para alunos entre o 6.º e 12.º ano, poderia ser utilizada, também, no ensino superior.

Metodologia: Estudos preliminares das propriedades psicométricas da EAE-E4D foram realizados com 161 estudantes dos 3 anos do curso de licenciatura (90 raparigas e 71 rapazes). **Resultados:** A avaliação da consistência interna dos itens da EAE-E4D foi efetuada com recurso ao coeficiente de *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido o valor de 0.797. Nos estudos sobre a validade, recorreu-se à análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*. Os resultados replicaram a estrutura original da escala em quatro dimensões do envolvimento, com valores do coeficiente de *Alpha de Cronbach* bastante aceitáveis. A variância total explicada por esses fatores foi de 60.94%. Os resultados da EAE-E4D foram relacionados com o rendimento académico, verificando-se a existência de correlações positivas e significativas com as dimensões agenciativa e cognitiva, e com o total da escala. **Conclusão:** É necessário prosseguir os estudos, mas estes primeiros resultados indiciam que o instrumento revela qualidades satisfatórias para ser usado no ensino superior e, assim, contribuir para a compreensão de vivências associadas ao ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: envolvimento dos estudantes, escala de avaliação do envolvimento, qualidades psicométricas, ensino superior.

Abstract

Framework: School engagement construct has been considered one of the key indicators to increase academic success and, simultaneously decreases students' disruptive behaviors on school contexts. Shown school engagement has a protective role, this construct appears to be important on higher education, given the goals of the 2020 strategy for education, specifically to increase the proportion of the population that get in and completes the graduation. **Objectives:** Establish if the instrument “Students' Engagement in School: A Four-Dimensional Scale” (SES-4DS) developed by Veiga (2013) for students between 6 and 12 grade level, it could be used also in higher education. **Methodology:** The sample included 161 university students from 3 years course degrees (90 females and 71 males). **Results:** The internal consistency of SES-4DS items was performed using the Cronbach's *Alpha*, yielding the value of 0.797. To proceed the study of reliability, we used factorial analysis of the principal components with varimax rotation. The results replicated the original scale structure in four dimensions of students' engagement in school: cognitive, affective, behavioral

and agency. The total variance explained by these factors was 60.94%. The results of the SES-4DS were related with academic performance, verifying the existence of positive correlations and significant with agency and cognitive dimensions, and also with the total scale. **Conclusion:** it is necessary to continue studies, but these early results indicates that SES-4DS reveals satisfactory qualities to be used in higher education and thus contributes to the understanding of experiences related to access to higher education.

Keywords: students' engagement in school, assessment scale, psychometric qualities, higher education

1. Enquadramento conceptual

O envolvimento do aluno na escola (EAE) tem sido repetidamente reconhecido na área educacional como um constructo protetor da adaptação e do sucesso académico dos estudantes (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Hirschfield & Gasper, 2011; Fernandes, Caldeira & Tiago, 2013), duas preocupações cada vez mais em foco no âmbito dos estudos referentes à transição, entrada e permanência no ensino superior. A entrada neste novo contexto de ensino de estudantes com trajetos anteriores muito diversos, provenientes de diferentes formas de desigualdade social face à escola, portadores de distintos níveis de competência, preparação académica e maturidade e, ainda, de projetos vocacionais bastantes diferenciados em termos da sua qualidade intrínseca e dos recursos pessoais para os alcançar, confronta as instituições de ensino superior com a necessidade de criar condições que contribuam para o ingresso, adaptação e sucesso dos seus alunos (Almeida, Araújo & Martins, 2016).

Atendendo que o EAE se assume “como um importante indicador a considerar no tratamento das questões relacionadas com a escola e com os alunos” (Veiga, 2013, p.443), também configurará, por extensão vertical no sistema de ensino, um elemento relevante a atender no âmbito do ensino superior, sobretudo neste novo contexto em que as instituições procuram medidas para contrariar as taxas de fracasso e abandono, que se registam, principalmente, no decurso do 1.º ano da academia (Castro & Almeida, 2016).

Com uma história de cerca de 30 anos (Appleton, Christenson & Furlong, 2008) em torno da concetualização e da operacionalização do EAE, tem-se assistido à

adoção de definições e de instrumentos de índole unidimensional, bidimensional e multidimensional, destinados a estudantes desde os anos mais elementares da escolaridade ao ensino superior.

Em Veiga (2013) encontra-se, de forma abreviada, indicação sobre a tipologia dos instrumentos existentes e suas qualidades, notando que vão desde questionários/escalas de autopreenchimento a preenchimento por terceiros (professores e familiares), a entrevistas e observação. Em termos da dimensionalidade avaliada pelos instrumentos, regista-se uma forte variabilidade, traduzindo a uni, bi ou tridimensionalidade da perspetiva teórica adotada. Quanto às propriedades psicométricas, os elementos disponíveis sobre os instrumentos são ainda relativamente reduzidos. Os índices de consistência interna oscilam entre 0.49 e 0.93 (Veiga, 2013) e outros métodos de estimação da fidelidade são ainda parcos. Para além disso, parecem existir fragilidades no domínio da validade, sobretudo ao nível da validade externa ou empírica (Porter, Rumann & Pontius, 2003).

Em Veiga (2013) encontra-se, igualmente, a apresentação da escala de avaliação do EAE intitulada “*Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional*” (EAE-E4D), elaborada pelo autor a partir de estudos prévios (Veiga, 2008). Trata-se de uma escala de enquadramento multidimensional com duas particularidades: (i) conter uma quarta dimensão, denominada de *agenciativa*, para além das três habitualmente referidas nos instrumentos multidimensionais, a saber, *cognitiva*, *comportamental* e *afetiva*; (ii) ser um instrumento validado para estudantes portugueses do ensino não superior.

Na EAE-E4D, e de acordo com o seu autor, os itens da dimensão *agenciativa* inspiram-se nos estudos de Reeve e Tseng (2011) que valorizam situações como a participação proativa e construtiva dos estudantes no seu processo de aprendizagem, a capacidade daqueles expressarem as suas preferências e interesses nas aulas, darem sugestões e/ou contribuições, questionarem e/ou solicitarem esclarecimentos sobre os conteúdos lecionados e trazerem para as aulas assuntos do quotidiano com relevância. Os itens da dimensão *cognitiva* estão relacionados com a perceção que os alunos têm acerca da importância da escola e suas aprendizagens, recorrendo a estratégias cognitivas e metacognitivas que lhes permitam compreender, relacionar e investigar mais sobre assuntos lecionados na aula (Seeley, Tombari, Bennett & Dunkle, 2009; González, 2010). Os itens da dimensão *comportamental* provêm, entre outros contributos, de estudos anteriores do autor sobre condutas disruptivas (Veiga, 2007, 2008) e versam, essencialmente, sobre comportamentos de distração

e de transgressão. Os itens da dimensão *afetiva* têm a ver com os sentimentos que os estudantes têm em relação às suas aprendizagens (Veiga et al., 2009) e com os sentimentos de pertença dos alunos à escola, local onde desenvolvem relações positivas com os grupos de pares e restante comunidade (Goodnow, 1993).

As qualidades psicométricas da *EAE-4D* foram estudadas a partir das respostas de 679 estudantes, 291 do sexo masculino e 388 do sexo feminino, a frequentar os 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade em diferentes zonas do país. A fidelidade dos resultados foi obtida por meio do cálculo da consistência interna dos itens, através do valor do coeficiente *Alpha de Cronbach* obtendo-se valores a variar entre 0.870, na dimensão *agenciativa* e 0.686, na dimensão *comportamental* (Veiga, 2013, pp.444-445). Os estudos da validade incidiram na validade interna e externa. Para o primeiro caso, submeteram-se os itens iniciais à análise fatorial em componentes principais com rotação *varimax* (retiveram-se os itens com saturação igual ou superior a 0.40), sem especificar o número de fatores a extrair, tendo-se obtido 4 fatores que explicam 57.912% da variância total, com 24.427% na dimensão *agenciativa* (*eigenvalue*=4.894), 14.843% na dimensão *afetiva* (*eigenvalue*=2.969%), 11.838% na dimensão *cognitiva* (*eigenvalue*=2.368%) e 6.759% na dimensão *comportamental* (*eigenvalue*=1.352%) (Veiga, 2013, p.445). No total, a escala ficou composta por 20 itens, cinco por dimensão, respeitando, portanto, condições de usabilidade. Para os estudos no âmbito da validade externa, o autor correlacionou os resultados nas dimensões da *EAE-E4D* com os das dimensões do “Student Engagement in School International Scale” (SEIS), na versão da sua utilização com uma amostra de alunos portugueses (Veiga, Carvalho, Almeida, Taveira, Janeiro, Baía, Festas et al., 2012), obtendo valores entre 0.739 e 0.237 com elevada significância estatística, $p < 0.01$ (2-tailed) (Veiga, 2013, p.446).

Neste estudo ensaia-se a aplicação da *EAE-E4D* a estudantes do ensino superior. Trata-se do primeiro estudo desta escala com estudantes do ensino superior e por isso procura-se replicar alguns dos procedimentos técnicos usados por Veiga (2013) para o estudo do instrumento no ensino não superior. Dada a importância do envolvimento no apadrinhamento do sucesso académico, a taxa de abandono do ensino superior em Portugal entre 12%-17% em 2012/2013 (Leandro & Batista, 2015), as metas estabelecidas pela estratégia 2020 para a educação na Europa, almejando pelo menos 40% da população adulta com diploma de ensino superior ou equivalente (Comissão Europeia, EACEA & Eurydice, 2014), e a posição atual

de Portugal no contexto europeu a uma distância de 4.3 pontos percentuais do objetivo da Europa 2020 (Comissão Europeia, 2014), crê-se que poder dispor de um instrumento como o EAE-4D poderia “representar uma via útil para um melhor conhecimento dos alunos e implementação de medidas educacionais e políticas educativas” (Veiga, 2013, pp.446-447) favorecedoras da eficiência formativa e de percursos académicos de sucesso.

2. Metodologia

2.1 Amostra

Participaram no presente trabalho 161 estudantes a frequentar o 1.º ciclo de estudos na Universidade dos Açores, sendo 90 do sexo feminino (55.9%) e 71 do masculino (44.1%). As idades estão compreendidas entre os 18 e 43 anos ($M=21.6$ anos).

2.2 Instrumentos

A recolha de dados foi efetuada através da “Escala de envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadri-dimensional” (*EAE-E4D*), desenvolvida por Veiga (2013) para o ensino não superior, no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 – Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção. Como já referido, esta escala multidimensional, constituída por um total de 20 afirmações, visa avaliar o envolvimento dos estudantes na escola nas dimensões cognitiva (itens 1-5), afetiva (item 6-10), comportamental (itens 11-15) e agenciativa (itens 16-20). É de resposta de tipo *Likert* com 6 pontos, onde 1 corresponde a total desacordo (TD) e 6 a total acordo (TA).

A maioria dos itens da escala está formulada de modo positivo. No entanto, existem sete itens (6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) cuja formulação é feita pela negativa, sendo necessário fazer uma leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas indicam maior envolvimento). No geral da escala, pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar. Em termos das propriedades, a EAE-E4D revela boas qualidades psicométricas, o que permite “a

sua utilização na pesquisa educacional em geral, especialmente sobre aspetos de ligação do aluno à escola” (Veiga, 2013, p. 445).

2.3 Procedimentos

Os dados foram recolhidos em sala de aula, tendo sido respeitados os procedimentos éticos requeridos pelos processos de investigação.

Em termos de procedimentos estatísticos, como forma de replicar o estudo desenvolvido por Veiga (2013), utilizou-se o programa SPSS, versão 22, procedendo-se à análise estatística descritiva (e.g., frequências e percentagens) para a caracterização geral da amostra e respetivas variáveis sociodemográficas. Para o estudo da fidelidade da escala, realizou-se uma análise da consistência interna dos itens para a escala total e suas dimensões, através do coeficiente *Alpha de Cronbach*, considerando-se valores aceitáveis os superiores a 0.6 (Maroco & Garcia-Marques, 2006), e do coeficiente de correlação corrigido entre item e total (item-total). Tomou-se como pressuposto a eliminação de itens sempre que estes estivessem a prejudicar a consistência do instrumento.

Para o estudo da validade interna foi efetuada uma análise fatorial em componentes principais, com base na matriz de correlações e utilizando a rotação *varimax*, respeitando os requisitos necessários para o efeito: a medida de *Kaiser-Meyer-Olkin* para verificar a adequação da amostra à realização da análise fatorial, sendo valores aceitáveis os superiores a 0.50 (Martinez & Ferreira, 2010); e o teste de esfericidade de *Bartlett* para testar a hipótese da matriz de correlação ser a matriz identidade, a qual deve ser rejeitada para que se possa aplicar a análise fatorial em componentes principais ($p < \alpha$, tendo optado aqui por considerar $\alpha=0.05$). Na impossibilidade se averiguar a validade externa através do estudo de correlações com instrumentos análogos, procedimento adotado por Veiga (2013), optamos por relacionar o EAE com o rendimento académico. Para tal, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* considerando-se a existência de uma correlação significativa entre as variáveis quando $p < 0.05$.

3. Resultados

3.1 Fidelidade dos resultados

No Quadro 1, apresentam-se algumas estatísticas referentes a cada um dos itens da escala (média, variância, correlação item-total e o coeficiente *Alpha de Cronbach*). Foram eliminados 3 itens, por estarem a prejudicar ligeiramente a consistência do instrumento, nomeadamente, os itens 12 (“Falto às aulas estando na universidade”), 13 (“Perturbo a aula propositadamente”) e 14 (“Sou mal educado/a com o/a professor/a”).

Quadro 1. Média; variância; correlação item-total; e valor do coeficiente Alpha de Cronbach se o item for eliminado

Itens	Média	Variância	Item-total	Coeficiente de Alpha
01	4.11	90.421	0.354	0.789
02	4.50	91.288	0.401	0.786
03	2.93	87.409	0.517	0.778
04	4.68	93.612	0.280	0.793
05	3.54	88.527	0.416	0.784
06	5.31	96.592	0.112	0.804
07	4.39	91.383	0.372	0.788
08	4.61	89.102	0.477	0.781
09	4.39	90.848	0.408	0.785
10	5.24	94.195	0.207	0.798
11	5.05	94.626	0.156	0.803
15	4.41	95.187	0.151	0.803
16	3.29	88.494	0.480	0.780
17	2.76	84.466	0.613	0.770
18	3.32	85.468	0.513	0.777
19	3.22	84.380	0.587	0.771
20	2.45	85.172	0.513	0.777

A partir do Quadro 1 podemos observar que do conjunto de itens, os que apresentam média mais elevada são o 6 (M=5.31) e o 10 (M=5.24), e os que apresentam média mais baixa são o 17 (M=2.76) e 20 (M=2.45). É possível constatar, ainda, que os

itens da escala apresentam correlações estatisticamente significativas com a escala total, variando entre o $r = 0.112$ (item 6) e o $r = 0.587$ (item 19) e que os valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* observados situam-se entre $\alpha = 0.770$ e $\alpha = 0.804$. Com efeito, os resultados observados dos coeficientes de correlação revelam-se adequados e os valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* aceitáveis, demonstrando que o instrumento possui confiabilidade da medição do constructo em estudo, ainda que os valores sejam inferiores aos encontrados no instrumento original de Veiga (2013).

No Quadro 2, indicam-se os valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* obtidos no total da escala e nas suas dimensões, na amostra.

Quadro 2. Valores do coeficiente Alpha de Cronbach obtidos no total da escala e dimensões, na amostra

Dimensão	Coeficiente Alpha de Cronbach (17 itens)
Cognitiva	0.698
Afetiva	0.813
Comportamental	0.439
Agenciativa	0.882
EAE Total	0.797

Como se pode observar, os valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* referentes às dimensões afetiva (0.813) e agenciativa (0.882) são os mais elevados, seguindo-se os da dimensão cognitiva (0.698), realçando-se que todos estes três valores são satisfatórios. No entanto, a dimensão comportamental apresenta um valor relativamente baixo (0.439) no que se refere à consistência interna, após a eliminação de três dos itens (12, 13 e 14) que constam na versão original. Dado que o valor do coeficiente *Alpha de Cronbach* aumenta com o número de itens e com as correlações entre os itens, é relevante manterem-se cinco itens na dimensão comportamental. Assim, será importante a reformulação dos itens agora eliminados (12 - Falto às aulas estando na universidade; 13 - Perturbo a aula propositadamente; 14 - Sou mal-educado (a) com o professor) de modo a uma melhor adaptação da dimensão comportamental da EAE-E4D ao ensino superior.

3.2 Validade interna

Segue-se no Quadro 3 o estudo da análise fatorial (17 itens), com a extração de quatro fatores com vista a ratificar o instrumento original, na amostra em estudo. O valor da estatística do teste de esfericidade de Bartlett foi estatisticamente significativo ($p < 0.01$) e a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0.786, confirmando-se a adequação da análise fatorial em componentes principais.

Quadro 3. Estrutura fatorial referente à matriz rodada: itens e respetivas dimensões

Itens	Dimensões			
	Cogn	Afet	Comp	Agen
01. Quando escrevo os meus trabalhos começo por fazer um plano para o texto a redigir.	0.705			
02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	0.586			
03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	0.539			
04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	0.716			
05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	0.512			
06. A minha universidade é um lugar onde me sinto excluído.		0.654		
07. A minha universidade é um lugar onde faço amigos com facilidade.		0.765		
08. A minha universidade é um lugar onde me sinto integrado.		0.823		
09. A minha universidade é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.		0.812		
10. A minha universidade é um lugar onde me sinto só.		0.707		
11. Falto à universidade sem uma razão válida.			0.638	
15. Estou distraído(a) nas aulas.			0.788	

16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.				0.734
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto				0.828
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.				0.798
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.				0.853
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.				0.808
Eigenvalues	4.509	2.822	1.335	1.694
Variância Explicada	26.525%	16.597%	7.854%	9.965%

Legenda - Dimensões: cognitiva (Cogn), afectiva (Afet) comportamental (Comp) e agenciativa (Agen)

A leitura do Quadro 3 permite-nos observar a presença de quatro fatores com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1, correspondentes às dimensões cognitiva (*eigenvalue* = 4.509; 26.525% da variância explicada), afectiva (*eigenvalue* = 2.822; 16.597% da variância explicada), comportamental (*eigenvalue* = 1.335; 7.854% da variância explicada) e agenciativa (*eigenvalue* = 1.694; 9.965% da variância explicada).

A estrutura final da escala replica, ainda que não na íntegra, a estrutura original da EAE-E4D, de Veiga (2013), com a existência de quatro dimensões, a cognitiva (itens 1, 2, 3, 4, 5), a afectiva (itens 6, 7, 8, 9, 10), a comportamental (itens 11 e 15) e a agenciativa (itens 16, 17, 18, 19 e 20) cada uma detendo o mesmo significado que na escala original.

Deste modo, podemos aferir que os resultados obtidos através da análise fatorial em componentes principais são bastante consistentes e parecem possibilitar a replicação dos conteúdos dos fatores (dimensões), identificados por Veiga (2013), no contexto universitário.

3.3 Validade externa

Procurou-se, no presente estudo, averiguar o comportamento da variável latente EAE, enquanto constructo quadridimensional, na relação com o rendimento académico declarado pelos estudantes, enquanto indicador de sucesso, sabendo-se que o envolvimento é preditor de sucesso (Archambault *et al.*, 2009; Goodenow, 1993). Os resultados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Estudo da correlação entre EAE, escala total e dimensões, e rendimento académico

Envolvimento escolar	Rendimento académico
EAE total	0.315*
Dimensão cognitiva	0.244*
Dimensão afetiva	0.084
Dimensão comportamental	0.061
Dimensão agenciativa	0.296*

* $p \leq 0.01$

A leitura do Quadro 4 informa sobre a existência de correlações positivas entre o EAE e o rendimento académico em todas as situações, sendo significativos os casos da relação entre EAE total e rendimento académico, dimensão cognitiva e rendimento académico, e dimensão agenciativa e rendimento académico. No que respeita à dimensão comportamental, cujo índice de correlação é o mais fraco, importa recordar a redução operada no número de itens nesta dimensão, como já mencionado, sendo apenas dois itens aqui contemplados.

Embora os presentes resultados não permitam corroborar dados referentes à validade externa, tal como estudada por Veiga (2013), as relações encontradas não deixam de produzir algum encorajamento no sentido de se continuar a aprofundar o estudo da validade deste instrumento no âmbito do ensino superior.

4. Considerações finais

A escala EAE-E4D foi construída para avaliar o envolvimento dos alunos no ensino não superior. No entanto, considerando o ensino universitário uma etapa igualmente importante no percurso académico, onde a ligação “centrípeta” (Veiga, 2013) do estudante à academia se assume como um elemento central para a qualidade dos projectos educativos/formativos individuais, o principal objetivo deste estudo foi indagar se a escala “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional” (EAE-E4D) poderia ser utilizada, também, no ensino superior. Este é, assim, o primeiro estudo com esta escala com estudantes do ensino superior.

Os resultados obtidos são encorajadores, nomeadamente no que respeita à fidelidade da escala. Importa, no entanto rever três dos itens originais, de forma a dar

mais consistência à dimensão comportamental. No referente à validade, a escala com 17 itens replica a estrutura fatorial da escala original, mantendo os quatro fatores distintamente interpretáveis.

Não obstante, o ânimo trazido por estes resultados iniciais no respeitante à possibilidade de utilização da EAE-E4D no ensino superior, ressalve-se a importância de dar continuidade a novas investigações que incidem sobre reflexão e reformulação dos itens inerentes à dimensão comportamental da escala, assim como, em termos de outros procedimentos técnicos de validação do instrumento, como é o exemplo da validação externa (convergente e divergente) e da análise fatorial confirmatória. Acrescente-se, ainda, que uma das limitações deste estudo é o facto da dimensão da amostra não ser muito elevada, sugerindo a necessidade de realização de estudos adicionais envolvendo amostras de maior dimensão.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Martins, C. (2016).** Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008).** Student Engagement With School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009).** Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Castro, R. V. & Almeida, L. S. (2016).** Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Comissão Europeia (2013).** *Anexos da Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: estado actual da estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Consultado em 12 de Agosto de 2016. Disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_annex_pt.pdf
- Comissão Europeia, EACEA & Eurydice (2014).** *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Leandro, M & Batista, J. (2015).** *Indicadores de transferência e de abandono no ensino superior português*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Consultado em 20 de Junho de 2016. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Indicadores_transferencia__abandono__Ens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Indicadores_transferencia__abandono__Ens.pdf)
- Fernandes, H.; Caldeira, S. & Tiago, T. (2013).** O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- González, M. (2010).** El Alumno Ante La Escuela y Su Proprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31.
- Goodenow, C. (1993)** The Psychological Sense oh School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80-90.
- Hirschfield, J., & Gasper, J. (2011).** The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J. Youth Adolescence*, 3-22.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2010).** *Análise de dados com SPSS: primeiros passos* (3.ªed.) Lisboa: Escolar Ed.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2013).** Qual a fiabilidade do *alfa* de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Porter, S., Rumann, C., & Pontius, J. (2011).** The Validity of student engagement survey questions: Can we accurately measure academic challenge? In S. Herzog & N. Bowman (Eds.). *Validity and Limitations of College Students Self-Report Data* (pp. 87-98). Acedido no dia 12 de Agosto de 2016. Disponível em: www.wileyonlinelibrary.com
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011).** Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36(4), 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Seeley, K., Tombari, L., Bennett, J., & Dunkle, B. (2009).** *Peer Victimization in Schools: A Set of Quantitative and Qualitative Studies of the Connections Among Peer Victimization, School Engagement, Truancy, School Achievement, and Other Outcomes*. National Center of School Engagement.
- Veiga, F. (2007).** Avaliação da disrupção escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades* (pp.133-160). Coimbra: Quarteto
- Veiga, F. (2008).** Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(2), 203-216.
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas,**

M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. ISSN: 0214-9877. pp:441-450.

Construção e estudo Exploratório do questionário do envolvimento em contexto de ensino superior

Sofia de Lurdes Rosas da Silva¹,
Joaquim Armando Gomes Ferreira² &
António Gomes Ferreira³

¹IPC, ESEC; GRUPOEDE,
CEIS 20 (Portugal).

²FPCE, Universidade de Coimbra
(Portugal).

³FPCE, Universidade de Coimbra;
GRUPOEDE, CEIS 20 (Portugal).

sofiace@esec.pt, jferreira@fpce.uc.pt,
antonio@fpce.uc.pt

Resumo

A investigação sobre os estudantes do ensino superior tem demonstrado que o tempo e a energia que os estudantes dedicam a atividades educativas curriculares e extracurriculares, assim como a qualidade desse investimento, são um forte preditor de variáveis como a aprendizagem, o desenvolvimento psicossocial e o desenvolvimento intelectual.

Tendo em linha de conta a importância que o envolvimento do estudante desempenha no seu ajustamento ao contexto de ensino superior e no seu desenvolvimento, procurámos construir e testar um instrumento que avalie o seu envolvimento académico e social.

A partir de uma revisão da literatura no domínio e apoiados na análise de conteúdo de 31 entrevistas semiestruturadas realizadas junto de estudantes do ensino superior politécnico, procedemos à construção dos itens do Questionário do Envolvimento, um instrumento de autorrelato, que procura medir comportamentos que implicam

um papel ativo por parte do estudante, de envolvimento académico (nas tarefas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula) e de envolvimento social (nas atividades de natureza recreativa/ cultural, associativa ou colegial).

Após sucessivas análises fatoriais exploratórias, chegou-se a uma versão final constituída por duas dimensões: i) Envolvimento Académico (EA); ii) Envolvimento em Atividades Extracurriculares (EAE). As análises efetuadas (análise fatorial exploratória em componentes principais e análise da consistência interna) revelaram uma estrutura fatorial com sentido teórico e valores de consistência interna aceitáveis para ambos os fatores (EA: $\alpha = .81$; EAE: $\alpha = .78$).

Palavras-chave: Questionário do Envolvimento, construção, estudo exploratório, ensino superior.

Abstract

Research on higher education students has shown that the time and energy they devote to curricular and extracurricular educational activities, as well as the quality of such investment, is a strong predictor of several outcomes such as learning, and psychosocial and intellectual development.

Considering the importance that student involvement plays in students' development and adjustment to higher education context, we sought to design and test an instrument able to assess their academic and social involvement.

Supported by a review of the literature in the field, and on the content analysis of 31 semi-structured interviews conducted with students attending a polytechnic institution, we designed the items of the Engagement Questionnaire, a self-report instrument that seeks to measure students' behaviours involving an active role on academic involvement (learning tasks inside and outside the classroom) and on social involvement (recreational/ cultural, associative or collegiate activities).

After successive exploratory factor analysis, a final version consisting of two dimensions was obtained: i) Academic Involvement (EA); ii) Involvement in Extracurricular Activities (EAE). The analyses (principal component analysis and factors internal consistency) revealed a factor structure with theoretical sense and internal consistency values acceptable to both factors (EA: $\alpha = .81$; EAE: $\alpha = .78$).

Keywords: Involvement Questionnaire, designing, exploratory study, higher education.

1. Introdução

A investigação sobre os estudantes do ensino superior tem demonstrado que o tempo e a energia que os estudantes dedicam, assim como a qualidade desse investimento, a atividades educativas curriculares e extracurriculares são um forte preditor de variáveis como a aprendizagem, desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento cognitivo (Astin, 1993; Choi & Rhee, 2014; Flynn, 2014; Kuh, 2008, 2009; Lee, 2014; Pace, 1990; Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014; Soria & Stebleton, 2012). Na generalidade, aquilo que os estudantes fazem durante os anos de ensino superior tem mais influência naquilo que aprendem do que aquilo que os estudantes são (Pascarella & Terenzini, 2005).

Face a este enquadramento, o objetivo principal desta investigação foi o de construir o Questionário do Envolvimento (QE), considerando as características culturais e educativas de uma instituição do ensino superior politécnico português, e efetuar o estudo das suas qualidades psicométricas (dimensionalidade e consistência interna).

2. Enquadramento conceptual

O envolvimento do estudante na vida da instituição académica tem sido definido como o tempo e o esforço/ energia que este dedica a atividades educativas apontadas como positivas para o seu desenvolvimento integral. Por outro lado, o envolvimento refere-se também aos estímulos/ oportunidades educativas que as instituições providenciam aos estudantes e que os estimulam a participar na vida do novo contexto de vida (Kuh, 2008, 2009).

A definição de envolvimento tem verificado uma evolução no seu significado desde a década de 70 do século XX (Wolf-Wendel, Ward, & Kinzie, 2009). Os trabalhos iniciais de Alexander Astin (1977, 1993) sobre o envolvimento e os estudos de Robert Pace (1989, 1990) sobre a qualidade do investimento do estudante nas tarefas académicas e sociais colocavam a tónica no papel do estudante, embora deva referir-se que estes investigadores reconheciam que os contextos desempenhavam um papel crítico nesse envolvimento e, consequentemente, desenvolvimento.

A lista de boas práticas institucionais elaborada por Chickering e Gamson (1987) deu um contributo importante para a abertura de uma nova via de investigação mais centrada naquilo que as instituições podem fazer para estimular o envolvimento do estudante. Mas é sobretudo a partir da década de 90 que começa a surgir de forma consistente uma panóplia considerável de estudos que procuram clarificar e definir a relação entre o envolvimento do estudante e o seu desenvolvimento (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005) e definir aquilo que as instituições podem fazer. Os trabalhos de Kuh e da sua equipa de colaboradores (Kuh et al., 1991, 2005), que procuraram documentar as boas práticas curriculares e extracurriculares de envolvimento adotadas por um número considerável de instituições de ensino superior norte-americanas, são um bom exemplo desta linha de investigação.

Assim, é sobretudo a partir dos anos 90 que o envolvimento começa a ser encarado como um indicador de qualidade das atividades educativas curriculares e extracurriculares (envolvimento académico e social) promovidas pelas instituições (Wolf-Wendel et al., 2009).

O envolvimento académico refere-se ao investimento do estudante na resolução de tarefas académicas tradicionais (e.g. número de horas semanais dedicadas ao estudo, número de livros lidos por iniciativa própria, experiências de escrita, utilização da biblioteca, interação com os professores, tempo dedicado ao estudo, rendimento académico e envolvimento em práticas educativas como comunidades de aprendizagem, aprendizagem ativa e colaborativa, aprendizagem experiencial, etc.) (Kuh, 2008). Genericamente, a maioria dos estudos defende que quanto mais o estudante se envolve psicologicamente na experiência académica formal, mais aprende e se desenvolve (Bray, Pascarella, & Pierson, 2004; Choi & Rhee, 2014; Cole, 2008; Elias, 2005; Flynn, 2014; Kuh, 2008, 2009; Laird, Shoup, Kuh, & Schwartz, 2008; Lee, 2014; Heikkilä & Lonka, 2006; Kim, & Sax, 2009; Mehta, Newbold, & O'Rourke, 2011; Nonis & Hudson, 2006, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, 2012; Soria & Stebleton, 2012).

Por outro lado, envolvimento social refere-se ao investimento social do estudante na experiência colegial: o fazer novos amigos, participar nas atividades de grupo ou de lazer e envolver-se socialmente com os agentes de socialização (Wolf-Wendel et al., 2009). Também os estudos se têm reportado aos benefícios da participação dos estudantes neste tipo de atividades ao nível do desenvolvimento de competências de liderança (Dugan & Komives, 2010) e da aprendizagem (Crisp, 2010; Kuh, Kinzie,

Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). Em particular, as interações com os pares e os professores que ocorrem fora do espaço das salas de aula e que reforçam o que acontece em termos da experiência académica formal parecem apresentar um impacto positivo mais consistente. Outra linha de estudos tem concluído que o envolvimento social do estudante conduz a percepções positivas do ambiente institucional e ao sentimento de pertença institucional (Cicognani et al., 2008; Elkins, Forrester, & Noël-Elkins, 2011; Museus, 2008).

Procurando sintetizar os inúmeros contributos da literatura científica, e embora se reconheça que contextos académicos e sociais ricos otimizam as possibilidades desenvolvimentais, o facto é que o impacto institucional também é determinado pelo esforço e envolvimento pessoal do estudante nas atividades curriculares e extracurriculares proporcionadas pela instituição, facto pelo qual se defende que muitos efeitos intrainstitucionais acentuam a características iniciais dos estudantes (Kuh et al., 2005, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). Nesse sentido, parece-nos importante que as instituições monitorizem os comportamentos de envolvimento dos seus estudantes de modo a providenciar atividades educativas estimulantes não só do ponto de vista desenvolvimental, mas também do ponto de vista daquilo que são os interesses dos estudantes.

3. Método

3.1 Objetivos

Como referido anteriormente, o objetivo desta investigação consistiu na construção de um instrumento de autorrelato do envolvimento do estudante do ensino superior, adaptado às características culturais de uma instituição do Ensino Superior Politécnico. Para concretizar este objetivo efetuou-se uma entrevista a 31 estudantes de uma instituição do Ensino Superior Politécnico para recolher informação sobre os comportamentos de envolvimento dos estudantes (atividades educativas e sociais em que mais participavam e que mais valorizavam).

Para a construção do instrumento partiu-se dos resultados da análise de conteúdo e do confronto das categorias que foram emergindo dessa análise com os principais resultados da investigação no domínio do envolvimento.

A primeira versão do instrumento foi testada com um grupo de 45 estudantes e o estudo exploratório, após alguns ajustes ao QE, foi conduzido com uma amostra de 576 estudantes.

De seguida são apresentados os procedimentos e estudos de validação utilizados.

3.2 Sujeitos

Na fase qualitativa do estudo foram entrevistados 31 estudantes de uma unidade orgânica do ensino superior politécnico, com o objetivo de perceber em que atividades académicas e sociais mais participavam e as que mais valorizavam.

No pré-teste do QE participaram 45 estudantes (7 do sexo masculino e 38 do feminino), a frequentar o 1.º (n=24), 2.º (n=9) e 3.º ano (n=12), de diversos cursos de formação inicial (licenciatura), com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos.

No estudo exploratório participaram 576 estudantes, do 1.º (n = 195), 2.º (n = 187) e 3.º ano (n = 194). De salientar que a amostra, maioritariamente do sexo feminino (n = 403; 70%), reflete as características do contexto de estudo. Os estudantes do sexo masculino são mais velhos em média um ano (M=21.57; DP=3.75) do que os do sexo feminino (M=20.59; DP=2.80), diferença de idades considerada significativa ($t = 2.497$; $p < .05$).

3.3 Procedimento

Como referido anteriormente, a construção do QE partiu da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos estudantes e do confronto das categorias que foram emergindo dessa análise com os principais resultados da investigação no domínio.

Para avaliar o constructo foram elaborados itens que, na sua maioria, emergiram do conteúdo das entrevistas realizadas. Procurou-se, nesta fase, elaborar-se o maior número de itens possível, para selecionar posteriormente os melhores itens a reter (Freire & Almeida, 2001). Procedeu-se ainda a uma comparação com a literatura com o objetivo de refinar e completar o instrumento.

Neste processo também tiveram de ser tomadas decisões relativamente ao formato de resposta. A opção recaiu sobre a escala de *likert* de cinco pontos (nunca se verifica, poucas vezes se verifica, algumas vezes verifica-se e outras não, verifica-se bastantes vezes, verifica-se sempre).

Depois de elaborado, o QE foi inicialmente submetido a um pré-teste junto de um grupo de 45 estudantes para avaliar o nível de compreensibilidade das questões, detetar questões inúteis ou redundantes e identificar perguntas relevantes que estivessem ausentes. Depois de se solicitar o preenchimento dos instrumentos procedeu-se a uma reflexão falada dos itens.

Elaborada a versão final do QE, procedeu-se à sua administração junto de uma amostra de 576 estudantes com o objetivo de realizar um estudo exploratório que permitisse não apenas reduzir a extensão do instrumento, como também avaliar a sua qualidade psicométrica, em particular a sua dimensionalidade e respetiva consistência interna. Para o efeito, efetuaram-se análises fatoriais exploratórias (método de extração em componentes principais, rotação ortogonal *varimax*) e análises da consistência interna através do *alpha de Cronbach*. No ponto que se segue apresentam-se os resultados.

4. Resultados

A versão inicial do QE era constituída por 46 itens (cf. Quadro 1), distribuídos por cinco subescalas: Envolvimento Académico na Sala de Aula (8 itens), Envolvimento Académico Fora da Sala de Aula (13 itens), Investimento nas Tarefas Académicas (7 itens), Volume de Trabalho (7 itens) e Envolvimento em Atividades Extracurriculares (11 itens).

Quadro 1. Dimensões e itens da versão inicial do QE

Item
Envolvimento Académico na Sala de Aula
1. Na sala de aula, costumo contribuir com sugestões e opiniões para discussões e debates
7. Na sala de aula, tenho por hábito colocar questões
14. Costumo faltar às aulas
21. Faço apresentações de trabalhos na sala de aula
26. Realizamos trabalhos de grupo na sala de aula
31. Na sala de aula analisamos casos práticos
36. Costumo tirar notas e apontamentos nas aulas
42. Fazemos exercícios práticos de aplicação na sala de aula

Envolvimento Académico Fora da Sala de Aula
2. Costumo fazer todas as leituras recomendadas pelos professores
3. Procuro ler outros materiais ou textos para além dos recomendados pelos professores
8. Tenho por hábito fazer pesquisas bibliográficas na biblioteca
9. Tenho trabalhos académicos que exigem da minha parte pesquisa e análise de informação
15. Costumo fazer pesquisas para trabalhos académicos nas bases de dados da biblioteca
16. Faço pesquisas para trabalhos académicos na internet
22. Costumo pesquisar sobre assuntos do meu interesse, mas que não estão relacionados com os trabalhos que tenho de fazer para as disciplinas
27. Preparo-me para as aulas lendo os textos ou pesquisando sobre os conteúdos que vão ser abordados
32. Costumo preparar apresentações de trabalhos para a aula
37. Fora da sala de aula, tenho de fazer trabalhos académicos em grupo com os meus colegas
38. Procuro frequentar workshops, conferências, palestras ou pequenas ações de formação
43. Participo em projetos de intervenção (numa instituição ou empresa) ligados às disciplinas
45. Fora da sala de aula costumo ter de realizar trabalhos práticos, que implicam aplicação de conhecimentos
Investimento nas Tarefas Académicas
4. Dedico muito tempo a realizar/ fazer os trabalhos académicos que me são dados
10. Procuro fazer trabalhos de qualidade
17. Dedico-me mais aos trabalhos de que gosto
23. Dedico a maior parte do meu tempo aos trabalhos práticos
28. Passo muito tempo a fazer trabalhos de pesquisa de informação
33. Passo muito tempo a estudar
39. Dedico muito tempo a preparar-me para os exames e testes
Volume de Trabalho
5. Não tenho tempo para participar em atividades extracurriculares por causa do tempo que os trabalhos académicos me ocupam
11. Tenho dificuldades em cumprir com todos os trabalhos e tarefas académicas
18. O volume de trabalho que me é exigido é adequado
24. Consigo realizar todos os trabalhos académicos que me são pedidos pelos professores
29. Consigo entregar os trabalhos nos prazos fixados
34. O número de trabalhos que temos que realizar está bem distribuído pelo(s) semestre(s)
40. O volume de trabalho que tenho permite-me fazer trabalhos de qualidade

Envolvimento em Atividades Extracurriculares	
6.	Participo nas ações de voluntariado promovidas dentro da instituição
12.	Estou envolvido(a) na associação de estudantes ou noutros grupos estudantis (por ex. tunas, clubes, tertúlias, etc.)
13.	Participo nas iniciativas educativas promovidas pelos estudantes (conferências, workshops, etc.)
19.	Estou envolvido(a) na organização de iniciativas promovidas por estudantes
20.	Represento os estudantes desta instituição nos órgãos colegiais (pedagógico, assembleia de representantes, etc.)
25.	Participo em atividades culturais (cinema, teatro, exposições)
30.	Faço atividade física com outros estudantes/ colegas
35.	Conheço as atividades extracurriculares que são promovidas na instituição
41.	Participo nas atividades ligadas às tradições académicas (praxe, festas académicas, jantares de curso)
44.	Não tenho interesse em participar nas atividades extracurriculares disponíveis na instituição
46.	Tenho pouco tempo para participar nas atividades extracurriculares que me são oferecidas

Para o conjunto dos 46 itens que integravam o QE, os indicadores fornecidos pelo teste KMO [*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* = .950] e pelo teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(859) = 8445,935, p < .000$] revelaram a adequabilidade da prossecução da análise fatorial, o mesmo acontecendo com a matriz anti-imagem com valores na diagonal principal a oscilar entre .73 e .90.

Os estudos preliminares com recurso à análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal *Varimax*, revelaram 10 fatores com *eigenvalues* superiores a 1, de difícil interpretação. A solução forçada a 2 fatores foi a que se revelou mais interpretável apesar da observação do gráfico de progressão dos valores próprios (*scree test*) sugerir a configuração de 4 fatores.

Ao longo dos sucessivos ensaios realizados no processo de redução e reorganização dos dados, foram sendo eliminados itens com base num conjunto de critérios, sempre ponderados em função do contributo conceptual do item para o fator em que apresentava valor mais elevado de saturação (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Deste modo, foram eliminados os itens 3, 5, 8, 11, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 32, 33, 38, 40, 42, 43 por terem apresentado valores das comunalidades inferiores a .30. Mantiveram-se os itens 23, 25, 28 e 29, pelo contributo conceptual para a respetiva dimensão. Foram eliminados também os

itens considerados inadequados do ponto de vista conceptual (1, 7, 36, 41, 26, 27), considerando o fator onde apresentaram o valor de saturação mais elevado.

Com os restantes 20 itens foi realizada nova análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal *Varimax, forçada a 2 fatores*. A solução encontrada evidenciou uma estrutura fatorial organizada em dois fatores que explicam 37.6% da variância total (cf. Quadro 2). Após a rotação, o fator 1 apresenta um valor próprio de 3.99 e explica 19.9% da variância e o fator 2 tem um valor de 3.52 e explica 17.6% da variância. Os valores das comunalidades (h^2) registadas nos 20 itens variaram entre $.16 < h^2 < .52$. Os itens 23, 25, 28 e 39 foram os que apresentaram valores mais baixos (entre $.16 < h^2 < .26$). Os restantes itens apresentaram valores superiores a $.30$. Apesar destes valores inferiores a $.30$ (para os itens 23, 25, 28 e 39), por questões conceptuais optou-se por mantê-los.

O fator 2 integra 9 itens com saturações que oscilam entre $.37$ e $.75$. Este fator congrega os itens que originalmente constituíam a subescala envolvimento em atividades extracurriculares.

Quadro 2. Análise Fatorial dos 20 itens do QE

ITENS	FATORES	
	1	2
37	.70	.05
31	.67	.15
4	.63	-.00
9	.62	-.05
10	.60	-.13
30	.58	.10
34	.58	-.01
35	.56	-.07
15	.54	.16
2	.48	.22
25	.44	.25
Fator 1: Envolvimento académico; Valor próprio = 3.99; Variância explicada = 19.9%		
18	-.05	.75
12	-.17	.70
19	-.06	.69
6	.02	.69
44	.13	.65
28	-.04	.51

13	.27	.50
23	.14	.43
39	.15	.37
Fator 2: Envolvimento em atividades extracurriculares; Valor próprio = 3.71; Variância explicada = 16.8%		

O primeiro fator designado por *Envolvimento Académico* integra itens que avaliam comportamentos de envolvimento académico do estudante nos contextos da sala e fora da sala de aula, assim como o investimento nas tarefas de aprendizagem. São comportamentos e tarefas académicas que implicam um papel ativo por parte do estudante.

O fator 2, denominado *Envolvimento em Atividades Extracurriculares*, inclui itens que avaliam a participação do estudante em iniciativas de carácter extracurricular, sociais e recreativas/ culturais, de natureza associativa ou colegial, ou em grupos estudantis.

Os índices de consistência interna obtidos para as duas dimensões (cf. Quadro 3) revelaram-se aceitáveis (Hill & Hill, 2009) apresentando os seguintes valores: fator 1 $\alpha = .81$ e fator 2 $\alpha = .78$. As correlações item-total dos fatores revelaram valores superiores ao valor referência .30 (Cronbach, 1984).

Quadro 3. Estatísticas relativas à consistência interna das dimensões do Envolvimento

Subescala	Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total	a com exclusão do item
Envolvimento Académico	2	3.07	.85	.43	.80
	4	3.86	.83	.51	.79
	9	3.97	.76	.47	.79
	10	4.36	.71	.44	.80
	15	3.31	1.08	.45	.80
	25	2.95	.92	.40	.80
	30	3.89	.96	.47	.79
	31	3.29	.90	.58	.78
	34	3.98	.86	.46	.79
	35	4.17	.76	.41	.80
	37	3.66	.83	.59	.78
$\alpha = .81$					

Envolvimento em Atividades Extracurriculares	6	2.39	1.04	.54	.75
	12	1.71	1.26	.53	.74
	13	3.30	.97	.44	.76
	18	2.33	1.16	.61	.73
	19	1.98	1.13	.53	.74
	23	3.13	1.20	.34	.77
	28	2.48	1.32	.38	.77
	39	3.55	1.18	.32	.77
	44	2.65	1.03	.50	.75
$\alpha = .78$					

5. Discussão/Conclusão

Neste artigo apresentaram-se os procedimentos adotados para a construção do QE e os dados psicométricos do estudo exploratório. Efetuou-se uma Análise Fatorial Exploratória para averiguar as componentes principais do QE tendo sido encontrada uma solução fatorial de dois fatores com sentido conceptual, que explicam 37.6% da variância.

Considerando a literatura (Cronbach, 1984), o facto de termos encontrado correlações item-total do fator superiores a .30 para todos itens é um indicador de existência de níveis de consistência interna bastante aceitáveis.

No que concerne aos resultados da comunalidades quase todos os itens atingem valores acima de .30. A exceção verifica-se para os itens 23, 25, 28 e 39, mas dado o seu valor conceptual, optou-se por mantê-los.

Quanto aos pesos dos itens que constituem ambos os fatores, verificamos que a maioria dos itens apresenta pesos fatoriais bastante aceitáveis (iguais ou superiores a .50) (Hair et al., 2006).

O *alpha* de Cronbach encontrado para os fatores ($\alpha = .81$; $\alpha = .78$) traduz valores de consistência interna aceitáveis (Hill & Hill, 2009), superiores a .70 (Hair et al., 2006).

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo exploratório são reveladores das boas qualidades psicométricas deste instrumento. Recomendamos, porém, que análises mais robustas da dimensionalidade do QE sejam realizadas de modo a confirmar os resultados do estudo exploratório

É nosso entendimento que a construção e validação de instrumentos de medida fundados na cultura das instituições de ensino superior, se assume de especial relevância. De facto, para se implementarem medidas com vista à promoção de experiências educativas envolventes para o estudante e com efeitos positivos ao nível do seu desenvolvimento, torna-se condição fundamental o conhecimento daquilo que a instituição e os estudantes fazem.

Neste contexto, esperamos que o Questionário do Envolvimento se possa constituir num potencial instrumento de monitorização.

Referências

- Astin, A.** (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.** (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bray, G., Pascarella, E., & Pierson, C.** (2004). Postsecondary education and some dimensions of literacy development: An exploration of longitudinal evidence. *Reading Research Quarterly*, 39 (3), 344-348.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M.** (2008). Social participation and social well-being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112.
- Choi, B. K., & Rhee, B. S.** (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education*, 67, 1-18. doi: 10.1007/s10734-013-9637-5
- Chickering, A., & Gamson, Z.** (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Cole, D.** (2008). Constructive criticism. The role of student-faculty interactions on African American and Hispanic students' educational gains. *Journal of College Student Development*, 49 (6), 587-605.
- Crisp, G.** (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34 (1), 39-60.
- Cronbach, L.** (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Dugan, J., & Komives, S.** (2010). Influencing on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51 (5), 525-549.

- Elias, R.** (2005). Students approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 80, 194-199.
- Elkins, D., Forrester, S., & Noel-Elkins, A.** (2011). Students' perceived sense of campus community: The influence of out-of-class experiences. *College Student Journal*, 45 (1), 105-121.
- Flynn, D.** (2014). Baccalaureate attainment of college students at 4-year institutions as a function of student engagement behaviors: Social and academic student engagement behaviors matter. *Research in Higher Education*, 55, 467-493.
- Freire, T., & Almeida, L.** (2001). Escalas de avaliação, construção e validação. In E. Fernandes & L. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W.** (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Heikkilä, A., & Lonka, K.** (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Hill, M., & Hill, A.** (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kim, Y., & Sax, L.** (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50, 437-459.
- Kuh, G.** (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G.** (2009). What students affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 683-706.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J.** (2006). *What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC. Retrieved from http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates** (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L., & MacKay, K.** (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, M., & Hill, A.** (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Laird, T., Shoup, R., Kuh, G., & Schwartz, M. (2008).** The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49, 469-494.
- Lee, J. (2014).** The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or a reality? *The Journal of Educational Research*, 107, 177-185. doi: 10.1080/00220671.2013.807491
- Mehta, S., Newbold, J., & O'Rourke, M. (2011).** Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45 (1), 20-35.
- Museus, S. (2008).** The role of ethnic student organizations in fostering African-American and Asian-American students' cultural adjustment and membership at predominantly White institutions. *Journal of College Student Development*, 49 (6), 568-589.
- Nonis, S., & Hudson, G. (2006).** Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81, 151-159.
- Nonis, S., & Hudson, G. (2010).** Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238.
- Pace, R. (1989).** *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute. Project on the Study of Quality in Undergraduate Education.
- Pace, R. (1990).** *The undergraduates: A report of their activities*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991).** *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005).** *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, S. (2012).** *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, S., Ferreira, J. A., & Ferreira, A. (2014).** Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior. *Revista E-Psi - Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4 (1), 5-27. Disponível em <http://www.revistaepsi.com>
- Soria, K. M., & Stebleton, M. (2012).** First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17 (6), 673-685.
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009).** A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407-428.

Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6

Feliciano H. Veiga¹, António Leite²

¹*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa (Portugal)

²*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa (Portugal)

fhveiga@ie.ulisboa.pt; adeleite@sapo.pt

Resumo

O autoconceito, enquanto construto multidimensional, tem merecido uma atenção especial por parte da comunidade científica. Associado aos diversos estudos realizados, concretamente na utilização de escalas, com qualidades psicométricas, ainda há muito trabalho por realizar. Ainda que exista uma diversidade de escalas de avaliação do autoconceito dos indivíduos (Veiga, 2012), a revisão da literatura efetuada relativamente à existência de instrumentos de avaliação do autoconceito profissional, em vários grupos laborais, revela-se escassa (Esteves, 1996; Esteves & Veiga, 1996; Veiga et al., 2006; Veiga et al., 2003). Este estudo apresenta a construção do questionário “Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6”, partindo da versão portuguesa - adaptada por Veiga (2006), Veiga e Domingues (2012) – da escala Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (Piers & Herzberg, 2002). Este estudo envolveu 440 adolescentes, de ambos os sexos. As qualidades psicométricas, a consistência interna e a validade externa foram analisadas. A análise fatorial enlevou seis fatores: comportamento, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e felicidade, cada um com cinco itens. Esta análise permitiu encontrar uma *Short Scale* com 30 itens que, excedendo a percentagem de variância de versões anteriores, trouxe melhores níveis de fiabilidade. Os resultados permitiram apresentar esta

Short Scale com qualidades psicométricas, podendo ser utilizada nas investigações educacionais, nomeadamente no estudo do autoconceito em adolescentes e jovens. Esta escala pode constituir um novo instrumento de trabalho, com utilidade para psicólogos, professores e outros profissionais de educação.

Palavras-chave: autoconceito, adolescentes, escala de avaliação, validação.

Abstract

Self-concept, as a multidimensional concept, specifically in adolescents and youngsters (Veiga, 2012), has received special attention from the scientific community. However, plenty work remains to be done, particularly concerning the use of scales and their psychometric characteristics. Despite the diversity of scales for the assessment of individuals' self-concept (Veiga, 2012), the literature review on the existing instruments for the assessment of professional self-concept in several labour groups is still limited (Esteves, 1996; Esteves & Veiga, 1996; Veiga et al., 2006; Veiga et al., 2003). The present study aims to describe the development of the "Adolescents' Self-concept Short Scale" (ASCSS), from the Portuguese version (Veiga & Domingues, 2012) of Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers & Herzberg, 2002) PHSCS. This study comprised 440 adolescents, of both sexes. Psychometric qualities, internal consistency and external validity were analysed. Factorial analysis allowed finding six factors: behaviour, anxiety, intellectual status, popularity, physical appearance and happiness, with five items each. This analysis resulted in a 30-items short scale, which exceeded the variance percentage of the original total scale, showing, therefore, better levels of reliability. Results indicated a short scale with psychometric qualities that may be used in educational research, specifically with adolescents and youngsters, by psychologists, teachers and other education professionals.

Key words: Self-concept, adolescents, evaluation-scales, validation.

1. introdução

O autoconceito, enquanto constructo multidimensional, tem sido objeto de especial atenção por parte da comunidade científica. Apesar da variedade de instrumentos de avaliação do autoconceito ainda existe campo para a continuação destas pesquisas (Esteves & Veiga, 1996; Veiga et al., 2006). Este trabalho resulta de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento para conhecer as atitudes face a si próprios e face à escola em jovens dos cursos de aprendizagem em alternância.

1.1 Relevância do PHCSCS na avaliação do autoconceito

A escala PHCSCS, desde a sua primeira versão, com 80 itens (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984), passando pela segunda versão, com 60 itens (Piers & Herzberg, 2002) até à atualidade, tem sido utilizada em variadíssimos estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua referência. Holmbeck et al (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica. A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, na procura de ampliação das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A nível internacional a escala PHCSCS-2 tem sido aplicada em diversas investigações, envolvendo aspectos específicos do autoconceito (Oriel, George & Blatt, 2008) e em sujeitos com necessidades educativas especiais (Remine, Care & Grbic, 2009). A escala também foi validada para populações específicas, para além das norte-americanas e europeias (Flahive, Chuang & Li, 2011), que concluíram adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa para alunos adolescentes. Em Portugal, a adaptação da versão com 80 itens foi realizada por Veiga (1989).

A utilização da PHCSCS-2 em Portugal foi bastante ampla (Veiga, 2012), tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (Rodrigues, 2011; Clemente, 2008) e na avaliação de programas de intervenção (Gomes, 2011; Bilimória, 2010), incluindo sujeitos de populações específicas - adolescentes em acolhimento institucional no estudo

de Nunes (2010), alunos com necessidades educativas especiais (Ribeiro, 2010) e alunos com dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008). Nos diversos estudos analisados, pretendeu-se relacionar o autoconceito com outras variáveis escolares e extracurriculares (Nunes, 2010), tais como: a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a disrupção escolar e o sucesso académico (Veiga, 2012); os comportamentos disruptivos (Clemente, 2008; Clemente & Santos, 2010); a sociabilidade (Ribeiro, 2010); a motivação e os métodos de estudos (Bilimória, 2010); as atitudes face à leitura (Manata, 2011); a construção de projetos de cidadania (Gomes, 2011); o comportamento alimentar e a obesidade (Rodrigues, 2011).

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2, em que, num trabalho de Veiga (2006), Veiga e Rodrigues (2012), as respostas passam de 1 a 2 (não, sim) para de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente), mantendo inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à percepção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Uma versão reduzida da escala, com fidelidade e validade, seria a meta a atingir.

Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, como passa a ser descrito.

2. Metodologia

2.1 Amostra

O Estudo envolveu 440 alunos do 10º ano (45,5%), 11º ano (27%) e 12º ano (27,5%), das zonas do grande Porto e Entre Douro e Vouga, e incluiu tanto rapazes (50%) como raparigas (50%) que frequentavam ações de formação profissional

denominada Aprendizagem em Alternância, em centros protocolares do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP^{IP}), em centros de emprego e formação profissional e em entidades externas com supervisão do IEFP.

2.2 Instrumento

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2 de Piers & Herzberg (2005), adaptada para Portugal por Veiga (2006), que mantém inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta esta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamental (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe), estatuto intelectual (Ei).

A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à perceção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Uma versão reduzida da escala, com fidelidade e validade, seria a meta a atingir. Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, como passa a ser descrito.

2.3 Procedimento

Uma vez obtida a autorização da entidade competente a aplicação dos questionários foi administrativa, com respostas anónimas e a supervisão de um professor. Este trabalho ocorreu durante o normal desenvolvimento das aulas, tendo os estudantes colaborado voluntariamente. Foi dado aos sujeitos o tempo necessário para o seu preenchimento. Foram retirados da amostra os sujeitos que evidenciaram resposta enviesada ou falta de envolvimento por contradição.

3. resultados

Este estudo usou a análise dos componentes principais com a rotação *varimax* que mostrou seis fatores específicos com distribuição dos itens, conforme aparece na Tabela 1. A percentagem de variância explicada, no conjunto dos fatores foi de 54,40%.

À semelhança da versão portuguesa da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), optou-se pela colocação de cada item em apenas um fator, tendo em conta a saturação (previamente definida como superior a 0.40), o conteúdo semântico e a validade aparente desse item, bem como a proximidade à PHCSCS-2, buscando uma versão reduzida. A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens da ordem da versão original PHCSCS com 60 itens (PH01; PH03; PH04; PH06; PH07; PH08; PH19; PH20; PH23; PH25; PH27; PH32; PH37; PH40; PH45; PH51; PH52; PH56; PH59). Deveremos sublinhar a validade externa da escala, como aparece em recente estudo (Veiga e Leite, 2016).

3.1 Fidelidade dos resultados

Apresentam-se em seguida os resultados referentes à consistência interna da “Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6”. Na Tabela 2 podem ser encontrados os valores de consistência interna da escala, alcançados na amostra total e por género.

Tabela 1. Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
PH56. Tenho medo muitas vezes.	,727					
PH59. Choro facilmente.	,698					
PH23. Sou nervoso(a).	,678					
PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	,615					
PH06. Sou uma pessoa tímida.	,554					
PH44. Sou bonito(a).		,811				
PH49. Tenho uma cara agradável.		,795				
PH33. Tenho o cabelo bonito.		,780				
PH08. A minha aparência física desagrada-me.		,472				
PH15. Sou forte.		,450				
PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,760			
PH45. Meto-me em muitas brigas.			,691			
PH25. No C.F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,645			
PH19. Faço muitas coisas más.			,638			
PH20. Porto-me mal em casa.			,631			
PH32. Sinto-me posto(a) de parte.				,708		
PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,663		
PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,634		
PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,602		
PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,491		
PH02. Sou uma pessoa feliz.					,776	
PH40. Sou infeliz.					,640	
PH42. Sou alegre.					,638	
PH28. Tenho sorte.					,550	
PH04. Estou triste muitas vezes.					,536	
PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.						,685
PH39. Os meus colegas do C.F. acham que tenho boas ideias.						,672
PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.						,640
PH22. Sou um membro importante da minha turma.						,611
PH52. Esqueço o que aprendo.						,435

Legenda: An(Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamental); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

Tabela 2. Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6

Grupo	Co	An	Ei	Po	Af	Fe	PTOT
Amostra total	73	73	70	74	79	73	87
Masculino	72	72	70	74	78	69	86
Feminino	75	63	69	73	80	77	88

Legenda: An(Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamental); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

Como se constata os coeficientes tendem a ser superiores, na escala total. Quanto à amostra total, os coeficientes (alfa de *Cronbach*) tendem a ser superiores, principalmente no fator Aparência física.

Em anexo, aparece a versão da escala proposta para ser utilizada em futuros estudos, com indicação de itens inversos e com os itens colocados intercaladamente, a fim de reduzir ainda mais a tendência para a resposta estereotipada. Os itens de cada um dos fatores, ou dimensões, são aí também indicados.

O estudo da validade externa da ASCSS compreendeu a determinação das correlações das pontuações nos fatores e o rendimento escolar dos alunos, bem como a sua adequação comportamental (Leite, no prelo), tendo sido encontrados valores significativos e no sentido esperado, ampliando a validade externa da escala em estudo.

4. conclusão

Como referido na revisão de literatura, o instrumento de avaliação Piers-Harris Children's Self-Concept Scale tem sido recomendado e utilizado na avaliação do autoconceito em vários âmbitos da psicologia (educacional, clínica, social) e para diversos fins (diagnóstico, avaliação de programas de intervenção), a nível nacional e internacional.

Com este estudo pretendeu-se dar continuidade à sugestão efetuada em anteriores investigações (Veiga, 2006; Veiga & Domingues, 2012), melhorando as qualidades psicométricas do PHCSCS e, em consequência, as possibilidades de recolha de informação mais consistente com a fundamentação teórica.

A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Esta escala pode constituir um novo instrumento de trabalho, com utilidade para psicólogos, professores e outros profissionais de educação.

Referências

- Bilimória, H.** (2010). Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo. *Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Clemente, I.** (2008). Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Clemente, I. & Santos, S.** (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* pp 2576-2590.
- Craven, R. G. & Marsh, H. W.** (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology* 25, (2).
- Fahive, M., Chuang, Y. & Li, C.** (2011). Reliability and Validity Evidence of the Chinese Piers-Harris Children's Self-Concept Scale Scores among Taiwanese Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v29 n3 p273-285.
- Gomes, A.** (2011). Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência (Projecto Bússola). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., Bruno, E.** (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(9), 958-980.
- Leite, A.** (forthcoming). Atitudes face a si próprio e à escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem em alternância. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola (IICIEAE): Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Manata, E.** (2011). Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marsh, H.** (2000). The Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre: research breakthroughs and directions for the new millennium. In R. G. Craven & H. B. Marsh (Eds.). *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. Sydney: University of Western Sydney SELF Research Centre, 1-15
- Marsh, H.** (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H., & Craven, R. G.** (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 133-163.
- Nunes, M.** (2010). Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Oriel, K., George, C. & Blatt, P.** (2008). The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v27 (1), 5-20. (EJ807723) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Piers, E.** (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)*. (2ª edição). Tennessee: Counselor Recording and Tests
- Piers, E. & Harris, D.** (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95
- Piers, E. & Herzberg, D.** (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª Ed.)*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Remine, M., Care, E. & Grbic, M.** (2009). Deafness, Teacher-of-the-Deaf Support and Self-Concept in Australian Deaf Students. *Deafness and Education International*, v11 n3 p116-131 (EJ853575) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Ribeiro, C.** (2010). Relações de sociabilidade, entre Adolescentes, em contexto Escolar. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Especial*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Rodrigues, E.** (2011). O Comportamento Alimentar, o Autoconceito e a Obesidade Infantojuvenil. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.
- Santos, A.** (2010). O autoconceito em crianças com e sem irmãos. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976).** Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Veiga, F. H. (1989).** Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”. *Psicologia*, VII(3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1992).** O autoconceito académico: Adaptação do instrumento de avaliação “Self-Concept as a Learner Scale. Atas do II Seminário sobre: A componente de Psicologia na Formação de Professores. Évora: Universidade de Évora.
- Veiga, F. H. (2006).** Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*. V (1), 39-48
- Veiga, F. H. (2012).** *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012).** A Escala Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.

ANEXO

Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6

Este questionário procura saber as perceções que tens acerca de ti próprio como pessoa e aquilo que fazes nas relações com os outros. Por favor responde às afirmações de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não há respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão usadas unicamente para investigações propostas e a tua informação pessoal é confidencial. Por favor faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião, de acordo com o seguinte critério: discordo totalmente ①; discordo muito ②; mais em desacordo do que em acordo ③; mais de acordo do que em desacordo ④; concordo muito ⑤; concordo totalmente ⑥.

-
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 01. PH56. Tenho medo muitas vezes. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 02. PH44. Sou bonito(a).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 03. PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 04. PH32. Sinto-me posto(a) de parte. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 05. PH02. Sou uma pessoa feliz.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 06. PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 07. PH59. Choro facilmente. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 08. PH49. Tenho uma cara agradável.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 09. PH45. Meto-me em muitas brigas. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 10. PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 11. PH40. Sou infeliz. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 12. PH39. Os meus colegas do C.F. acham que tenho boas ideias.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 13. PH23. Sou nervoso(a). (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 14. PH33. Tenho o cabelo bonito.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 15. PH25. No C.F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 16. PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 17. PH42. Sou alegre.

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 18. PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 19. PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 20. PH08. A minha aparência física desagrada-me. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 21. PH19. Faço muitas coisas más. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 22. PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 23. PH28. Tenho sorte.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 24. PH22. Sou um membro importante da minha turma.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 25. PH06. Sou uma pessoa tímida. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 26. PH15. Sou forte.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 27. PH20. Porto-me mal em casa. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 28. PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 29. PH04. Estou triste muitas vezes. (-)
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ — 30. PH52. Esqueço o que aprendo. (-)

Legenda: *Itens* 1-30, ordem encontrada na versão reduzida. *Itens* PH, ordem da versão original PHCSCS com 60 itens. (-) Itens inversos.

Dimensões: *Ansiedade* - 01, 07, 13, 19, 25; *Aparência física* - 02, 08, 14, 20, 26; *Comportamental* - 03, 09, 15, 21, 27; *Popularidade* - 04, 10, 16, 22, 28; *Felicidade* - 05, 11, 17, 23, 29; *Estatuto intelectual* - 06, 12, 18, 24, 30.

Escala de Autoeficácia Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Humanas: Estudo psicométrico

José Pacheco Miguel¹, José Tomás
da Silva¹, Teresa Sousa Machado¹
e Maria Paula Paixão¹

¹*Universidade de Coimbra (Portugal)*
jpacheco@fpce.uc.pt, jtsilva@fpce.uc.pt,
tmachado@fpce.uc.pt,
mppaixao@fpce.uc.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: Tendo em consideração a importância que a matemática assume na estrutura dos currículos subjacentes aos diferentes domínios científicos, incluindo os das ciências sociais e humanas, a matemática assume proeminência entre as medidas de avaliação do desempenho académico. A análise das dimensões explicativas do sucesso na aprendizagem e no desempenho em matemática constitui objecto de estudo de diferentes áreas disciplinares. No âmbito específico da Psicologia, a abordagem sociocognitiva de Bandura, particularmente a autoeficácia, tem elucidado acerca do papel dos processos autoregulatórios e motivacionais nos contextos académicos, bem como dos respectivos contributos para o rendimento em diferentes áreas escolares, designadamente na matemática. Têm sido propostas múltiplas variáveis, cognitivas e motivacionais, como potenciais preditores da realização em matemática.

Objectivos: O presente estudo visa explorar as características psicométricas da Escala de Autoeficácia Matemática (EAeM), desenvolvida especificamente para avaliar este construto em alunos do ensino secundário a frequentarem a disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), bem como das suas relações com os construtos instrumentalidade e valor da matemática, autoestima, afectividade, aprendizagem autoregulada e eficácia autoregulatória na predição do desempenho em matemática.

Metodologia: Procedeu-se a uma investigação por questionário numa amostra não probabilística de 149 alunos, privilegiando o sexo feminino (103 raparigas) dos 10º e 11º anos de escolaridade de várias escolas públicas da região centro do País. A média das idades para o conjunto da amostra é de 15.65 (DP = .91) anos.

Resultados: A EAeM revelou adequação psicométrica em termos estruturais (unidimensionalidade) e consistência interna (alfa = .89). Uma regressão hierárquica, para analisar o poder preditivo da autoeficácia, da instrumentalidade e do valor da matemática, bem como da autoestima e da afectividade e da aprendizagem e da eficácia autoregulatórias, revelou significância estatística com o primeiro modelo a assumir-se como o preditor principal (R^2 ajustado = .15).

Conclusão: Os resultados apontam no sentido da necessidade de promover as percepções de eficácia e de valor reconhecidos à matemática para que o sucesso nesta disciplina possa resultar facilitado.

Palavras-chave: autoeficácia, matemática, validade, fidelidade.

Abstract

Conceptual framework: Taking into account the importance that mathematics assumes in the structure of the curricula in the scientific domains, including in social sciences and humanities, it is a very relevant subject concerning academic achievement and assessment measures. The analysis of the explanatory dimensions of successful learning and achievement in mathematics is carried out in several disciplinary domains. In what concerns Psychology, the social cognitive approach proposed by Bandura, namely the self-efficacy concept, has been uncovering the role played by the self-regulation and motivational processes in academic contexts, as well as their specific contributions for explaining academic achievement in several school subjects, including mathematics. In fact, several cognitive and motivational variables have been proposed as potential predictors of mathematics' achievement.

Study goals: this study aims to explore the psychometric characteristics of the Mathematic Self-Efficacy Scale (MSES), which was specifically created in order to assess this construct in students attending the school subject Applied Mathematics to Social Sciences (AMSS), as well as their relations with the constructs mathematics' instrumentality and value, self-esteem, affect, self-regulated learning and self-regulatory efficacy as predictors of mathematics' achievement

Methodology: A research study using a survey was carried out with a non-probabilistic sample of 149 students, mainly female (103), attending both the 10th and the 11th grades in several public schools of the central region of Portugal. The mean age for the total sample is 15.65 (SD=.91).

Results: The MSES presented good psychometric characteristics in terms of structure (unidimensional) and internal consistency ($\alpha = .89$). A hierarchical regression testing the predictive power of self-efficacy, mathematics instrumentality and value, as well as self-esteem and affect, self-regulated learning and regulatory efficacy, was statistically significant, with the first model as the main predictor (adjusted $R^2=.15$).

Conclusion: The results obtained highlight the need to promote efficacy and subjective value perceptions to mathematics, in order to facilitate academic success in this school subject.

Key-words: self-efficacy, mathematics, validity, reliability.

1. Introdução

O principal objectivo desta investigação foi o de desenvolver uma nova medida de autoeficácia matemática, aplicada às ciências sociais, para estudantes do ensino secundário. A escolha recaiu na matemática, relativamente a outras áreas disciplinares igualmente relevantes (e.g., língua materna, segunda língua), por ser o domínio que ocupa um lugar de destaque nos currículos dos sistemas de ensino da esmagadora maioria dos países, facto que a converteu em objecto persistente da atenção de múltiplos intervenientes (e.g., políticos, administradores escolares, professores, pais/encarregados de educação e investigadores de distintas áreas disciplinares). Há, no entanto, outras razões que justificam a distinção concedida à matemática entre as demais disciplinas nos currículos escolares. Pajares e Graham (1999), por exemplo, sublinharam o facto de ocupar um lugar proeminente entre as medidas de avaliação do desempenho académico utilizadas nos processos de colocação dos candidatos em programas de estudos altamente competitivos e na admissão a vários cursos do ensino superior, desempenhando o papel de um “filtro crítico” (Sells, 1980) para os estudantes que desejam prosseguir carreiras científicas e tecnológicas. Na sociedade contemporânea, a qualidade do ensino e da aprendizagem da matemática reveste um tema central da agenda educativa, tendo em consideração a ideia prevalente de que o desenvolvimento económico dos países

está relacionado com a existência de uma abundante mão-de-obra com sólidas bases matemáticas. Com efeito, independentemente da actividade profissional que cada indivíduo venha a desempenhar na sociedade, possuir um nível adequado de literacia matemática constitui actualmente uma condição necessária para o exercício de uma cidadania esclarecida. Hoje em dia viver-se sem conhecimentos de matemática é impensável.

O exame dos factores responsáveis pelo sucesso na aprendizagem e no desempenho da matemática tem atraído a atenção de investigadores de diferentes áreas disciplinares (e.g., Psicólogos, Matemáticos, Educadores Matemáticos). No âmbito específico da Psicologia, as teorias e os estudos empíricos que sublinham o papel das variáveis relativas ao *self* do estudante no desempenho a matemática têm sido particularmente influentes. A teoria sociocognitiva de Bandura (1986) e, especialmente, a componente relativa à autoeficácia (Bandura, 1977; 1997), tem-se revelado bastante heurística na elucidação dos processos de auto-regulação e de motivação em contextos académicos e dos respectivos contributos para o rendimento nas diferentes áreas escolares, designadamente na matemática (Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Embora o papel de diferentes concepções do *self* (e.g., autoconceito, autoestima, autoconfiança) na realização escolar fosse há muito conhecido (Pajares, 2005), o seu estudo e medição foi prejudicado por uma ampla gama de problemas conceptuais e psicométricos (Zimmerman, 1995). Estas questões foram em grande medida resolvidas por Bandura (1977) ao propor uma teoria das origens, dos mecanismos mediadores e dos efeitos diversos das crenças de autoeficácia em diferentes domínios do funcionamento adaptativo humano.

As crenças de autoeficácia, enquanto julgamentos da pessoa sobre a sua capacidade para organizar e executar cursos de acção necessários para atingir um tipo designado de desempenhos (Bandura, 1986), contribuem para aumentar as realizações e o bem-estar dos indivíduos de inúmeras maneiras. Como sugere Pajares (2006), as crenças de autoeficácia influenciam as escolhas que as pessoas fazem e os cursos de acção que adoptam, ajudando a determinar o esforço que as pessoas irão empregar numa actividade, o tempo que irão perseverar quando confrontadas com obstáculos e o grau de resiliência que demonstrarão em situações de adversidade. Para além disso, e ainda segundo este autor, as crenças de autoeficácia também influenciam os padrões de pensamento e as reacções emocionais dos indivíduos.

Desde a sua introdução na literatura psicológica (Bandura, 1977), a autoeficácia foi perspectivada como uma forma de avaliação contextualizada da competência de uma pessoa para realizar uma tarefa específica (Pajares, 1996). As crenças de autoeficácia, como sugere Bandura (1997), são indexadas em termos de auto percepções de eficácia particularizadas que podem variar em função da actividade e em função das circunstâncias situacionais concretas, não sendo por isso disposições globais ou traços da personalidade especialmente estáveis e fixos. Daí, as medidas das percepções auto referentes terem de ser adaptadas ao domínio de funcionamento psicológico desejado. Esta abordagem possui o mérito especial dos índices particulares de autoeficácia assim desenvolvidos teoricamente permitem predições refinadas das acções humanas e dos resultados visados. Possui, em contrapartida, a desvantagem de forçar os investigadores a criarem medidas específicas e contextualizadas da autoeficácia para cada domínio de estudo, já que não existe uma medida particular de autoeficácia aplicável a todas as situações possíveis (Bandura, 2006).

Constituindo o principal objectivo deste trabalho desenvolver um novo instrumento de avaliação da autoeficácia para a Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), e tendo em consideração que a investigação disponível sobre os efeitos da autoeficácia no domínio da matemática aponta para a superioridade preditiva das medidas que foram desenvolvidas tendo em consideração a hipótese da ligação estreita entre o instrumento e o contexto de realização (Pajares, 1996b; Pajares & Krantzler, 1995; Pajares & Miller, 1995), num primeiro momento começou-se por uma revisão da literatura com a intenção de definir claramente o construto. As crenças de autoeficácia matemática podem definir-se como os julgamentos do indivíduo acerca da sua capacidade para resolver problemas específicos de matemática, para realizar tarefas relacionadas com a matemática ou para ter sucesso em cursos relacionados com a matemática (Betz & Hackett, 1983; Pajares & Miller, 1994). Vários estudos mostram que as crenças de autoeficácia matemática são melhores preditores do rendimento académico em matemática, seja este avaliado através de resultados obtidos em testes de realização académica estandardizados ou baseado em índices de realização informais (e.g., provas elaboradas pelos professores). Pajares e Graham (1999) mostraram que a avaliação das autopercepções dos estudantes a respeito de tarefas específicas de matemática (i.e., o seu grau de confiança em resolver problemas de matemática similares aos que subsequentemente iriam encontrar numa prova com impacto na classificação final na disciplina) eram melhores preditores da realização na matemática do que outras medidas tradicionais (e.g., ansiedade matemática

ou autoconceito para a matemática). Pajares e Miller (1995) comprovaram que a autoconfiança dos estudantes em resolver problemas de matemática, similares aos que mais tarde teriam que efectivamente resolver, foi um preditor mais robusto dessa realização do que a sua autoconfiança para efectuar tarefas relacionadas com a matemática ou com o sucesso esperado em cursos na área da matemática.

Uma vez que os estudos mostram que medidas particularizadas das crenças de autoeficácia com maior grau de correspondência com as tarefas de critério com as quais vão ser comparadas ultrapassam medidas mais globalizadas na explanação e predição dos resultados relacionados (Pajares, 1996a), os itens para o novo instrumento que propomos mimetizaram problemas típicos de matemática e foram delineados com base numa análise de conteúdo dos programas de MACS para o ensino secundário português e beneficiaram da consultoria de professores com larga experiência no ensino da disciplina.

O presente estudo visa reunir evidência empírica relativa às propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Matemática (EAeM), desenvolvida especificamente para avaliar este construto em alunos do ensino secundário a frequentarem a disciplina de MACS, com adolescentes do ensino secundário. Para o efeito, foram estudadas a estrutura e a consistência interna subjacentes aos itens da escala com o propósito de clarificar a sua dimensionalidade. Ademais, foram ainda averiguadas as das suas relações com os construtos instrumentalidade e valor da matemática, autoestima, afectividade, aprendizagem autoregulada e eficácia autoregulatória na predição do desempenho em matemática.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram no estudo 149 alunos dos 10º e 11º anos de escolaridade várias escolas secundárias da região centro do país. A amostra, não probabilística, tinha uma média de idades de 15.65 ($DP = .91$) anos, privilegiando o sexo feminino ($N = 103$). Não foi recolhida informação sobre a etnia por não ser uma variável relevante para os estudos realizados em Portugal (a maioria dos respondentes eram caucasianos europeus).

2.2 Instrumentos

As medidas usadas incluíram variáveis demográficas (sexo, idade, retenções escolares, nota da disciplina de matemática no 9º ano de escolaridade e habilitações académicas dos pais), a (EAeM), desenvolvida especificamente para avaliar este construto em alunos do ensino secundário a frequentarem a disciplina de MACS, a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965), a *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988), a *Math Value and Instrumentality Scale* (MVIS; Betz, 1978; Lent, Brown, Brenner, Chopra, Davis & Talleyrand, 2001) e duas subescalas da *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES; Bandura, 2006), a Autoeficácia para a aprendizagem autoregulada e a Eficácia auto-regulatória.

2.3 Procedimento

O estudo foi realizado durante o segundo semestre do ano lectivo transacto, em contexto de sala de aula, com uma duração aproximada de 25 minutos. Assegurou-se o consentimento informado dos participantes, tendo sido garantida a confidencialidade e o direito de abandono a qualquer momento sem penalização. Não foram oferecidos incentivos para participação.

2.4 Análises

O estudo descritivo das variáveis sócio demográficas relativas aos sujeitos amostrais, bem como a determinação do nível de consistência interna dos itens da EAeM, foram realizados com o SPSS, versão 22. Este software estatístico foi ainda utilizado para calcular as estatísticas relativas às interrelações do construto avaliado pela escala com os seus correlatos, em termos da respectiva validade de critério.

Para averiguar a estrutura dimensional da EAeM, e estabelecer a respectiva validade de construto, recorreu-se ao programa FACTOR, versão 10.3.01 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2015). A opção por este software estatístico em código aberto, relativamente ao SPSS, explica-se porque permite calcular correlações policóricas na computação da análise factorial (AF), coeficientes que produzem estimativas mais

precisas entre variáveis ordinais por comparação com aquelas que são obtidas com os coeficientes de Pearson, Spearman ou mesmo Kendall (Babakus, Ferguson, & Jöreskog, 1987; Drasgow, 2006). Ademais, inclui um módulo de análise paralela que permite determinar com maior precisão o número de factores/dimensões a reter inicialmente para posterior rotação (Horn, 1965; Lorenzo-Seva & Ferrando, 2015).

2.5 Resultados

A distribuição das respostas aos itens da EAeM revelou valores adequados. Os sujeitos amostrais utilizaram todo o contínuo dos valores propostos como pontos de ancoragem, entre o mínimo de 0 e o máximo de 10 (Bandura, 1977, 2006), exceção feitas aos itens 8 e 10 cujos valores mais baixos da escala de resposta correspondem aos pontos 1 e 2, respectivamente. Resulta assim que o valor médio das respostas aos 15 itens da escala coincide com o valor 6 ($DP = 2.6$); os itens 10 e 11, cujos valores médios de resposta é 8 apresentam, por isso, uma ligeira assimetria negativa. Todos os itens apresentaram valores de curtose dentro dos limites requeridos para que as respectivas distribuições possam ser consideradas adequadamente mesocúrticas.

A análise de consistência interna, estimada a partir do coeficiente alfa de Cronbach, revelou que o conjunto dos itens concorrem de forma uniforme para a medição de um mesmo construto comum, com rigor elevado (.89). De facto, as intercorrelações são globalmente elevadas, como um valor médio (.36) que Clark e Watson (1995) consideram no intervalo requerido para que a medida possa ser considerada com produtiva. Para além disso, o valor da consistência interna não se altera ainda que o item seja omitido da escala (cf. Tabela 1).

Tabela 1.
Estatísticas item-total da EAeM

Item	Correlação Item-Total Corrigida	Quadrado da Correlação Múltipla	Alfa de Cronbach sem o Item
1	.579	.804	.884
2	.560	.816	.885
3	.488	.479	.888
4	.625	.668	.882
5	.627	.735	.882
6	.621	.708	.882
7	.539	.701	.885
8	.600	.688	.883
9	.615	.655	.882
10	.517	.432	.887
11	.570	.522	.884
12	.567	.656	.884
13	.576	.610	.884
14	.512	.621	.887
15	.452	.523	.889

Tendo em consideração a factoriabilidade dos dados ($KMO = .84$, $p < .001$) e a natureza ordinal das respostas dos sujeitos, para o estudo da estrutura factorial da EAeM optou-se por calcular uma *Minimum Rank Factor Analysis*, a partir das intercorrelações policóricas dos itens, complementada com a implementação do procedimento de análise paralela (Horn, 1965) optimizado (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2015) para determinação do número de componentes a extrair da matriz de correlações parciais (Velicer & Fava, 1998).

A Tabela 2 apresenta as cargas factoriais, as communalidades, o valor de *eigenvalue* e a percentagem de variância explicada pela dimensão latente nos dados. Começando por centrar a atenção nas cargas factoriais, apesar de haverem dois itens com valores inferiores a .40, casos dos itens 13 e 14, os cinco com *loadings* na ordem de .50 ou acima remetem para a existência de um factor solidamente consistente (Costello & Osborne, 2005). Os seis itens cujos valores superam .60 atestam que a solução é interpretável, independentemente da dimensão amostral (Guadagnoli & Velicer, 1988), e com um padrão adequado de ajustamento amostra — população (Velicer & Fava, 1998).

Tabela 2.
Cargas factoriais e comunalidades da EAeM

Item	Factor 1 [Autoeficácia]	h^2
1	.474	.594
2	.546	.737
3	.369	.377
4	.674	.603
5	.661	.662
6	.690	.687
7	.512	.571
8	.587	.621
9	.514	.493
10	.608	.616
11	.658	.627
12	.600	.723
13	.547	.540
14	.331	.546
15	.307	.447
λ	4.562	
%	51.59	
α	.93	

Relativamente às comunalidades (h^2), apesar de um item apresentar valor inferior a .40, oito deles revelam valores elevados, superiores a .60, garantindo a recuperação dos factores populacionais existentes na amostra, independentemente da dimensão desta, do nível de sobredeterminação ou do nível de erro existente no modelo (MacCallum, Widaman, Preacher & Hong, 2001). O programa também calcula um indicador de fidelidade, baseado nas correlações policóricas. No caso da EAeM este coeficiente de consistência interna possui um valor elevado (.93).

Averiguada a validade de critério, com base nas relações da medida de autoeficácia matemática com os construtos instrumentalidade e valor da matemática, autoestima, afectividade (positiva/negativa), aprendizagem autoregulada e eficácia autoregulatória na predição do desempenho em matemática, verifica-se a existência de um padrão que se afasta daquilo que seria teoricamente esperado. Com efeito, a autoeficácia matemática apresenta relações significantes, embora com a instrumentalidade da matemática (.40) e com o valor da média da nota na disciplina no final do 9º ano de escolaridade (.32). Embora continuando a ser estatisticamente significantes, as relações são mais baixas com a autoeficácia para as aprendizagens autoreguladas (.26) e com a afectividade positiva (.23), sendo reduzida com a eficácia autoregulatória (.09). Com os construtos valor da matemática, autoestima e

afectividade negativa, a autoeficácia matemática aplicada às ciências sociais não apresenta relações significantes (cf. Tabela 3).

Optou-se ainda por regredir o desempenho em matemática, tomando como critério a média final na disciplina de matemática no 9º ano, na auto eficácia matemática (AEM), na instrumentalidade (IM) e no valor da matemática (VM), controlando a autoestima (AE), a afectividade positiva (AP) e negativa (AN), a autoeficácia para as aprendizagens autoreguladas (AeAAR) e eficácia autoregulatória (EAR).. Com todas as preditoras incluídas, o modelo explica 15.3% das notas dos sujeitos a matemática no final do 9º ano de escolaridade [$F_{(8,145)} = 3.09, p = .003$]. Averiguado o contributo individual de cada uma das preditoras, verifica-se que apenas as percepções de autoeficácia matemática ($\beta = .274, p = .002$) e o valor que os sujeitos reconhecem à matemática ($\beta = -.203, p = .015$) explicam de forma significativa o desempenho em matemática.

Tabela 3 - Regressão Múltipla Hierárquica da autoeficácia matemática (AEM), da instrumentalidade (IM) e do valor da matemática (VM), controladas a autoestima (AE), a afectividade positiva (AP) e negativa (AN) e autoeficácia para as aprendizagens autoreguladas (AeAAR) e a eficácia autoregulatória (EAR), no desempenho em matemática (9º ano) ($N = 146$)

Variáveis	MS [VD]	AEM	IM	VM	AE	AP	AN	AeAAR	EAR	B	β	R^2 Change (incremento)
AEM	.32**									.009	.285**	
IM	.19*	.40**								.014	.115	.145**
VM	-.16*	-.05	.16*							-.033	-.200*	
AE	-.04	.10	-.07	-.05						-.008	-.047	
AP	.00	.23**	-.01	.07	.56**					-.005	-.045	.008
AN	-.00	-.08	.02	.19**	-.47**	-.17*				.002	.023**	
AeAAR	.14*	.26**	.24**	-.07	.21**	.40**	-.30			.003	.083	.003
EAR	.08	.09	.11	-.17*	.11	.14*	-.09	.29**		.000	-.007	
Constante =										2.325		
M	2.97	98.08	36.64	15.70	30.64	32.64	26.75	51.61	70.16			
DP	.75	24.73	2.33	4.55	6.02	6.58	7.47	18.08	11.75			
												$R^2 = .153$
												$R^2_{\text{Ajustado}} = .104$
												$R = .391**$

* $p < .05$; ** $p < .001$

3. Conclusões

A EAeM constitui um instrumento com potencialidades psicométricas para medir as percepções de autoeficácia de jovens adolescentes do ensino secundário (10º e 11º anos de escolaridade). A par da sua adequada consistência interna, este instrumento de avaliação constitui uma escala breve cujo número reduzido de itens avaliam um único construto (unidimensionalidade) e os resultados assim obtidos apresentam relações com correlatos que revestem um papel importante no diagnóstico e prevenção de factores de insucesso usualmente identificados enquanto causas explicativas do evitamento que os alunos do ensino secundário fazem às chamadas ciências duras (Betz & Hackett, 1983; Lente et al., 2001).

Tendo em consideração a natureza exploratória do estudo, reconhece-se a necessidade de depurar a escala, procedendo ao seu refinamento psicométrico. Embora a construção de medidas de autoeficácia partilhe muitos aspectos comuns com a mensuração de outros constructos psicológicos, ainda assim ela também possui algumas especificidades importantes (Bandura, 2006; Bong, 2006; DeVellis & DeVellis, 2000; Lent & Brown, 2006). Como referem DeVellis e DeVellis (2000), a mensuração em psicologia consiste tipicamente em obter alguma informação acerca do estado de um constructo que na maior parte das vezes não é passível de observação e medição directa. Donde, a validade do processo de medida está fortemente dependente do grau em que as evidências (e.g., comportamentais) obtidas correspondem ao verdadeiro estado da variável em análise. Ora, o tratamento das manifestações recolhidas através do processo de medição recorrem a estratégias provenientes de dois grandes modelos psicométricos. No primeiro, assente na Teoria Clássica dos Testes, a estratégia consiste em delinear múltiplos itens com o propósito de reduzir o erro que pode estar associado com cada item singular. Neste âmbito cada item é tido como uma réplica dos demais, i.e., destina-se a recolher essencialmente a mesma informação acerca do constructo visado que qualquer um dos outros itens incluído no instrumento. Uma perspectiva alternativa assume que os diferentes itens indagam sobre distintos níveis do constructo. Neste caso cada item já não é uma mera réplica dos demais (e.g., a resposta a um item exige um nível mais elevado de autoeficácia do que a resposta a outro). Os modelos para tratar as respostas obtidas através das duas estratégias sumariamente referidas não são equivalentes (DeVellis & DeVellis, 2000; Embretson & Reise, 2000). Os

métodos usados pelos investigadores para desenvolver, validar e medir diferentes tipos de autoeficácia tipicamente têm-se apoiado na teoria clássica, embora, conceptualmente, a avaliação da autoeficácia através dos modelos de traço latente (e.g., modelo Rasch, Teoria de Resposta ao Item: IRT) surja como uma alternativa mais apropriada. Como afirmam DeVellis & DeVellis (2000), de facto, para um dado domínio da autoeficácia, parece razoável admitir que devam existir itens que sejam capazes de diferenciar níveis progressivamente mais elevados do constructo.

Tendo em conta as considerações acima expostas, a estratégia que os autores se propõem adoptar no sentido de depurar e EAeM passará pelo seu refinamento psicométrico com recurso ao modelo de Rasch (1960/1980), especificamente através da generalização do modelo dicotómico ao caso de itens politómicos, na análise dos dados recolhidos na amostra de desenvolvimento da nova escala de Autoeficácia para a Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

Referências

- Babakus**, E., Ferguson, C. E., & Jöreskog, K. G. (1987). The Sensitivity of Confirmatory Maximum Likelihood Factor Analysis to Violations of Measurement Scale and Distributional Assumption. *Journal of Marketing Research*, 24, 222-228.
- Bandura**, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura**, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura**, A. (1997). *Self-efficacy :The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura**, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Betz**, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 441-448
- Betz**, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bong**, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287-305). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Clark, L.A., & Watson, D. (1995).** Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005).** Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10.
- DeVellis, B. M. & DeVellis, R. F. (2000).** Self-efficacy and health. In A. Baum, T. Revenson & J. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 235-247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Drasgow, F. (2006).** Polyserial and Polychoric correlations. In S. Kotz, N. Balakrishnan, C. Read, B. Vidakovic & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* (2nd ed., Vol. 9, pp. 6244-6248). New York: John Wiley & Sons.
- Embretson, S. E. & Reise, S. (2000).** *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988).** Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103, 265-275.
- Horn, J. L. (1965).** A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006).** On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Batra Chopra, S., Davis, T., Talleyrand, R. et al. (2001).** The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lorenzo-Seva, U & Ferrando, P. J. (2015).** FACTOR, version 10.3.01 – Manual do programa. Tarragona: Departament de Psicologia, Universitat de Rovira i Virgili.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong S. (2001).** Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 611-637.
- Pajares, F. (1996a).** Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1996b).** Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (2006).** Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Pajares, F., & Graham, L. (1999).** Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995).** Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994).** Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995).** Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Rasch, G. (1960/1980).** *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosenberg, M. (1965).** *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sells, I. (1980).** The mathematical filter and the education of women and minorities. In L. H. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Schunk, D. H. (1991).** Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998).** Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251.
- Zimmerman, B. J. (1995).** Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Watson, D. Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988).** Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Envolvimento dos alunos na escola: relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores / Students' Engagement in School: Relations with students' perceptions of creativity climate and teachers' support

Fernanda Malveiro¹,

Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto de Educação*

da Universidade de Lisboa (Portugal)

fernandamalveiro@hotmail.com,

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá contribuir para a identificação de fatores que conduzem a comportamentos de risco e ao abandono escolar, bem como para o esclarecimento de como deverá ser a intervenção na comunidade educativa. Pela literatura revista, trata-se de um tema atual, de notória importância, sendo, no entanto, escasso o estudo da sua relação com a criatividade e o apoio dos professores. **Objetivos:** Neste contexto, procurou-se ampliar a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola, em função de variáveis escolares específicas: apoio dos professores e clima de criatividade percebidos pelos alunos, no sentido de encontrar respostas às seguintes *questões de investigação*: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno? Será que o EAE varia com o clima de criatividade na escola, percebido pelo aluno? **Metodologia:** A amostra foi constituída por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de diferentes regiões do país. Foram administrados instrumentos de avaliação com boas qualidades psicométricas, especificamente os seguintes:

Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, Escala de Percepção de Apoio dos Professores, e Escala do Clima de Criatividade na Escola. **Resultados:** A análise dos dados indicou correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, ou seja, quanto maior a percepção de apoio e o clima de criatividade maior o envolvimento dos alunos. **Conclusão:** Tais relações corroboram a literatura revista e podem ser tomadas como referenciais em ações de promoção do EAE e, portanto, do sucesso escolar. O estudo termina com sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, apoio dos professores, clima de criatividade na escola.

Abstract

Conceptual framework: The study of Students Engagement in School (SES) might contribute for identifying the factors leading to risk behaviours and school dropout, as well as for supporting interventions in the educational community. According to the literature, this is a cutting-edge theme, of evident importance, despite the lack of studies on its relation with creativity and teachers' support. **Purpose:** In this context, we aimed at extending research on students' engagement in school, according to specific school variables: teachers' support, creativity climate perceived by the students, in order to answer the following research questions: Does SES vary according to teachers' support? Does SES vary according to creative climate, perceived by the students?. **Methodology:** The sample comprised 685 students from 6th, 7th, 9th and 10th grade, from different regions of Portugal. The following assessment instruments, presenting good psychometric qualities, were used: Students' Engagement in School Scale, Creativity Climate in School Scale. **Results:** Data analysis showed statistically significant correlations between SES and the study variables, namely, the greater were the perceptions of support and creativity climate, the greater was students' engagement. **Conclusion:** The identified relations support the literature review and may be taken as reference in SES and school success promotion actions. Future studies are suggested.

Keywords: Students engagement in school, teachers' support, perceptions of creativity climate

1. Enquadramento Conceptual

O estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá contribuir para a identificação de fatores que conduzem a comportamentos de risco e ao abandono escolar, bem como para o esclarecimento de como deverá ser a intervenção na comunidade educativa, tendo em vista a redução do abandono escolar, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a reforma de políticas educativas (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). De acordo com Fredricks e McColskey (2012), os políticos, os educadores e os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos alunos na escola como a base para a resolução dos problemas do abandono escolar, baixo rendimento, alienação, apatia e falta de atenção, que ocorre na transição do ensino básico para o secundário (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996; Yazzie-Mintz, 2007, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), sobretudo entre as camadas da população mais desfavorecidas, onde o risco de não conclusão do ensino, de perpetuação da pobreza, bem como de envolvimento no sistema de justiça é por demais evidente (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012).

Ainda que exista já um número considerável de estudos acerca das variáveis *atuação dos professores e envolvimento dos alunos na escola*, a temática mantém-se atual, segundo os especialistas, que apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem inconsistências e que explorem as dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c). De acordo com o modelo motivacional descrito por Skinner e Pitzer (2012), as relações professor-aluno são fundamentais para a motivação do aluno na sala de aula e contribuem para uma auto-perceção positiva dos alunos e para o seu envolvimento (Skinner & Belmont, 1993, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). De acordo com Pianta, La Paro e Hamre (2004), um professor que está atento aos seus alunos, que valoriza os seus comportamentos positivos, que lhes transmite as suas expectativas de modo adequado, gerindo os comportamentos problemáticos antes do seu agravamento proporciona aos seus alunos um ambiente positivo na sala de aula (Veiga et al., 2014c). Esta gestão aparece destacada, pela sua eficácia, nos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional, sejam eles o modelo comunicacional, o psicodinâmico, o humanista ou o transacional (Veiga, 2007;

Veiga et al., 2009; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011; Veiga et al., 2014c). As interações comunicacionais estão associadas ao envolvimento dos alunos na escola e à sua aprendizagem, desempenhando o professor, pelo apoio prestado, um papel fundamental no envolvimento comportamental do aluno. O aumento do apreço pela escola, pela participação em atividades escolares ou de sala de aula e a redução de comportamentos disruptivos são por isso importantes indicadores a considerar (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga et al., 2014c).

Também a avaliação, momento fulcral do ensino-aprendizagem, desempenha um importante papel no EAE. Se a avaliação sumativa se apresenta associada aos tradicionais processos de motivação, as práticas de avaliação formativa têm fortes ligações com o EAE, entendido em termos de autorregulação e de autodeterminação, pressupondo o envolvimento ativo dos alunos e a reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Em contraste com a avaliação sumativa, as práticas de avaliação formativa são adequadas para melhorar o comportamento dos alunos e o seu envolvimento escolar. Este tipo de avaliação permite levar os alunos a detetar os seus pontos fortes e fracos, bem como a sua capacidade de gerir sucessos e fracassos, é ideal para promover a responsabilidade e, em última análise, o desempenho do aluno (Nichols & Dawson, 2012).

Hipkins (2012) enfatiza a importância da construção de oportunidades de aprendizagem, estrategicamente construídas pelo professor para irem ao encontro das necessidades dos alunos, bem como a escolha de recursos e de conteúdos, fulcrais ao EAE pelo apoio que os alunos percecionam. Das complexas interações estabelecidas entre professores e alunos, Hipkins (2012) destaca ainda o EAE como um processo de co-construção - ainda que o ambiente de sala de aula seja planificado e criado pelo docente, o seu resultado, em termos de aprendizagem, de envolvimento e de motivação, é da responsabilidade de todos os elementos. A aprendizagem não pode ser vista como uma mera aquisição de conhecimentos e de competências, desempenhando, o professor, um papel fundamental nas oportunidades que oferece aos seus alunos e no seu consequente envolvimento à escola (Hipkins, 2012). As representações dos alunos acerca da conduta do professor não podem por isso ser descuradas, devendo o professor proceder a uma permanente reanálise das suas práticas e à valorização da relação interpessoal. Embora as expectativas dos alunos, a comunicação, o espírito colaborativo, a segurança, o respeito, a quantidade e a

qualidade das interações não sejam diretamente observados, estes fatores estão na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014). Decorrem destes fatores o desempenho dos alunos, o seu comportamento e o abandono escolar (Loukas & Murphy, 2007, cit. por Bahia et al., 2014). É por isso fundamental uma escola que apoia e desafia os seus alunos, no sentido de os envolver e enriquecer, como resposta aos novos desafios económicos e sociais (Sternberg, 2012, cit. por Bahia et al.).

Já Newmann (1989, cit. por Bahia et al., 2014) entende o envolvimento como um investimento assente no esforço para compreender conteúdos ensinados na escola, assimilados pelos alunos e incorporados no seu dia-a-dia, sendo as tarefas solicitadas aos alunos em sala de aula fundamentais para que se sintam motivados e envolvidos, uma vez que é a partir delas que os alunos estabelecem interações com os colegas, reforçando o seu envolvimento (Newmann, King & Carmichael, 2007; Newmann et al., 1992; Wigfield et al., 2006, cit. por Skinner e Pitzer, 2012). As tarefas intrinsecamente motivadoras, interessantes, perfeitadas pelos alunos como significativas e dignas do seu esforço, fomentam a sua participação ativa e o seu envolvimento, sobretudo se ligadas ao *mundo real* (Deci, 1992b; 1998; Renninger, 2000, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Já o número de atividades extracurriculares e o tempo despendido em sala de aula pouco importam para o envolvimento dos alunos na escola, o importante é o tipo de trabalho aí realizado (Newmann et al., 2007, cit. por Skinner & Pitzer, 2012).

Acerca dos fatores do envolvimento dos alunos na escola, no que diz respeito ao clima de criatividade, no quadro conceptual a que fazem referência, Bahia, Veiga e Galvão (2014) apresentam um conjunto de ideias de diferentes especialistas nesta área para mostrar que apesar da sua importância, as escolas continuam a não a desenvolver devidamente (Kim, 2010); encaram os alunos como alguém que se conforma com o preestabelecido (Sternberg, 2012); incentivam à correta resolução de problemas mas não à criatividade (Kraft, 2005); continuam a valorizar excessivamente a avaliação das aprendizagens em detrimento dos aspetos relacionais (Anjuvashistha, 2010) e promovem o pensamento lógico, em detrimento de competências como a inovação, a literacia digital e a gestão pessoal, fundamentais para o futuro (Trilling e Fadel, 2009).

De acordo com Bahia, Veiga e Galvão (2014), a capacidade para colocar questões, a curiosidade, a flexibilidade e a autonomia constituem-se como importantes dimensões da criatividade. Os autores partilham das ideias de Grantham (2013) e de Plucker, Beghetto e Dow (2004), ao referir que o clima de criatividade interfere não só no bem-estar pessoal e emocional, como na equidade social; facilita as transformações pessoais e sociais (Rank, Pace, & Mills, 2004); permite a criação de coisas novas e válidas, quer para si, quer para os outros (Pope, 2005); reforça a ligação à escola, através da oferta de oportunidades destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão (Whitlock, 2006); é responsável pela promoção de comportamentos agenciativos, com consequências quer para os alunos, quer para a sociedade em geral, através da oferta de atividades estruturadas e extracurriculares (Larson, 2000); promove uma criatividade pró-social, ideias e produtos criativos com impacto nos outros, através de orientações motivacionais, manifestadas em objetivos associados à persistência, vigor e distanciamento psicológico (Forgeard & Mecklenburgh, 2013). A criatividade nas práticas docentes, uma adequada gestão das atividades de sala de aula e o processo de partilha de experiências constituem, pois, importantes fatores a ter em conta na realização de metas de aprendizagem e na promoção do EAE (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013, cit. por Veiga et al., 2014a). Bahia, Veiga e Galvão (2014) destacam ainda Ekvall (1999), Isaksen, Lauer e Wilson (2003), que apresentam, como principais fatores a considerar, os desafios colocados aos alunos, a liberdade, a presença de conflitos ou dilemas, o incentivo à expressão de ideias, a troca e a partilha de conhecimento, a confiança mútua, o dinamismo, a capacidade de abertura, o tempo para aprender e para brincar e a capacidade de correr riscos; referem, também, Nickerson (1999), para quem a criatividade decorre de fatores como o estabelecimento de metas, a aquisição de competências e de conhecimentos em determinados domínios, o estímulo, a recompensa pela curiosidade, a motivação intrínseca, o desenvolvimento da confiança e da autonomia; fazem referência a James, Lederman e Vagt-Traore (2004), para quem a originalidade e a inovação são dimensões da criatividade que podem ser desenvolvidas a partir de abordagens inovadoras, valorização de diferentes crenças e opiniões e incentivo à diversidade; salientam Fryer (1996), que se refere ao conhecimento do modo como os alunos veem o mundo, à identificação das suas necessidades, à crença e valorização das suas capacidades criativas como as principais variáveis que conduzem ao EAE; destacam Perkins (2006) e Van Houtte (2005), ao sublinhar que a aprendizagem e

o bem-estar dos estudantes decorrem do contexto físico e psicológico vivido no meio escolar, bem como dos relacionamentos interpessoais aí realizados. A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola. Para Margolis e McCabe, 2006 (cit. por Bahia et al., 2014), a criatividade constitui-se como uma dimensão fundamental da aprendizagem, motivação e envolvimento escolar, em que a manipulação do saber, a experimentação, os interesses e as escolhas dos alunos, na sua ligação à escola, são considerados de extrema relevância. O desenvolvimento de competências criativas dos alunos, através da exploração de temas estimulantes, do exercício do pensamento crítico e da livre expressão de ideias constituem importantes fatores a ter em conta na promoção de um ambiente escolar que promova o potencial criativo dos alunos e o seu consequente envolvimento (Alencar, 1999, 2003; Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014a). Enquanto facilitadora da aprendizagem, a criatividade tem sido apontada como uma importante estratégia para o EA na aula, promovendo a concentração e a aprendizagem significativa para os alunos (Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Walsh, 2003, cit. por Veiga et al., 2014a). O ambiente da sala de aula é, assim, determinante na motivação dos alunos com fraco desempenho, como demonstraram Schick e Phillipson (2009), no estudo citado por Veiga et al. (2014a).

O EAE decorre da cultura da própria escola, que deve ter como missão o seu desempenho, através da promoção da autonomia e da aprendizagem centrada no aluno (Black, 2003, cit. por Bahia et al., 2014). Este tipo de aprendizagem e as metodologias consideradas alternativas, por comparação com os modelos de ensino, mais expositivos, das chamadas escolas tradicionais, têm vindo a ganhar terreno, apresentando resultados positivos, sendo a criatividade cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial aos desafios da sociedade (Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Boehme, e Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga et al., 2014a). Embora o clima de aprendizagem deva promover o interesse dos alunos e a sua vontade de aprender, as escolas são muitas vezes inibitórias ou até punitivas para quem desenvolve essa criatividade, com consequências para o desempenho escolar dos alunos e para a própria escola (Torrance, 1981, 2000; Wechsler, 2006, cit. por Veiga et al., 2014a).

Partindo do pressuposto de que a falta de EAE pode ser encarada, entre outros fatores, como uma forma de resistência a práticas pedagógicas inadequadas ou sentidas como irrelevantes pelos alunos (Urdan, 2004; Veiga, 2013; Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014a), o estudo do EAE poderá permitir a identificação dos comportamentos de risco, por parte dos alunos e a intervenção na comunidade educativa (Finn e Zimmer, 2012), daí a importância do conhecimento da realidade das escolas portuguesas, em geral, e da perspetiva dos alunos, em particular, fundamentais para a reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e de políticas educativas com vista ao maior EAE.

2. Objetivos

Neste contexto, o presente estudo procurou dar o seu contributo para a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis escolares, através do aprofundamento do estudo dos fatores escolares e da análise da relação do EAE com os fatores escolares específicos. Pretendeu-se, assim, dar resposta ao seguinte problema de investigação: *Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com variáveis escolares específicas – percepção de apoio fornecido pelos professores e clima de criatividade?*

Após a enunciação do Problema de Investigação e dos objetivos subjacentes a este estudo, procedeu-se à identificação das questões de investigação: Q1: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percecionado pelo aluno? Q2: Será que o EAE varia com o clima de criatividade percecionado pelo aluno?

3. Metodologia

De modo a facilitar a análise dos dados e o seu tratamento estatístico, através da metodologia quantitativa que se pretendia implementar, foi utilizada a versão 22 do software estatístico *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS). Este programa possibilitou a análise da consistência dos instrumentos de recolha de dados e respetiva validade e fidelidade (Veiga, 2013). Permitiu ainda a caracterização da amostra, o estudo diferencial e correlacional e o estabelecimento de inferências fiáveis e objetivas (Maroco, 2011).

Com a amostra utilizada pretendia-se estudar os fatores escolares do envolvimento dos alunos adolescentes na escola e garantir a representatividade do Universo das escolas portuguesas, de modo a possibilitar a generalização dos resultados apurados. Constituída por 685 alunos de escolas do litoral e interior, norte, centro e sul do país, provenientes de zonas urbanas e rurais, procurou-se que a amostra fosse o mais diversa e abrangente possível, tendo os participantes do 6º, 7º, 9º e 10º ano apresentado idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos.

Os participantes no estudo responderam a questionários que tiveram por base os seguintes instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE – 4D) (Veiga, 2013), *Escala de Perceção de Apoio dos Professores* (EPAP), e *Escala do Clima de Criatividade* (ECLCR_{IA}T). Acrescente-se que as escalas referidas apresentaram índices de consistência interna (valores de Alpha), situados acima de 0.70, garantindo a sua fiabilidade. Para além destes instrumentos, os questionários contemplaram ainda um conjunto de itens destinados à caracterização global dos alunos.

4. Resultados

Descrevem-se de seguida as correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis em estudo - percepção de apoio fornecido pelos professores e clima de criatividade -, decorrentes da análise dos dados.

Quadro 1. Correlações entre o EAE e a Perceção do Apoio pelos Professores (PAP)

Dimensão	Itens do EAE/PAP	PAP1	PAP2	PAP3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,165**	-,096*	,166**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,182**	-,121**	,229**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,103**	,031	,158**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,139**	-,133**	,172**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,205**	-,042	,235**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,094*	,207**	-,140**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,168**	-,164**	,196**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,221**	-,207**	,234**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,248**	-,157**	,284**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,155**	,244**	-,134**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,163**	,143**	-,101**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,185**	,205**	-,138**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,208**	,139**	-,109**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,114**	,160**	-,022
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,232**	,181**	-,144**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,047	-,181**	,211**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,033	-,042	,215**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,121**	-,087*	,221**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,091*	-,106**	,171**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,040	,011	,168**

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

PAP1 = “Os meus professores tratam-me com justiça”; PAP2 = “Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas”; PAP3 = “Os meus professores interessam-se por mim”.

Com a questão de estudo número 1 [Q1: “Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno?”], pretendia-se apurar as correlações entre o envolvimento dos alunos na escola e a sua perceção do apoio fornecido pelos professores. Os resultados obtidos, corroborados pela revisão da literatura, registaram uma correlação estatisticamente significativa, na globalidade dos itens específicos, permitindo inferir que a perceção dos alunos acerca da forma justa como os professores os tratam, o interesse que manifestam por si e a consideração acerca da sua capacidade para aprender, por comparação com outros alunos, se associam ao EAE. Segundo alguns autores, as práticas promotoras de um ambiente positivo na sala de aula previnem os comportamentos problemáticos e decorrem da atenção dada aos alunos, por parte do professor que deve valorizar os comportamentos positivos e uma adequada comunicação das suas expectativas (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Pianta, La Paro & Hamre, 2004, Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c), promovendo, igualmente, o relacionamento entre os alunos (Akey, 2006, cit. por Veiga et al., 2014c). Com efeito, os professores desempenham um papel fundamental na motivação, no sucesso e no EAE através do interesse e preocupação demonstrados, da transmissão de instruções claras, do desenvolvimento de aprendizagens significativas para o aluno, do desenvolvimento da sua autonomia e da valorização das suas escolhas (Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012; Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Também a confiança acerca das capacidades do aluno, por parte do professor, associada à gestão da sala de aula, ao uso de estratégias eficazes, à adequada gestão de comportamentos e à promoção do bem-estar dos alunos surgem ligados à autoeficácia do professor e parecem exercer um forte papel no EAE (Briesch & Chafouleas, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Burke-Spero, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010, cit. por Veiga et al., 2014c).

Em relação aos resultados obtidos no presente estudo, relativos às expectativas que os professores têm acerca das capacidades dos alunos, por estes percecionadas, parecem corroborar a literatura, que menciona as diferentes perceções dos alunos acerca do modo como os professores os tratam, em função das suas capacidades. Segundo Good (1981), os alunos acreditam que o tempo de que dispõem para a realização das tarefas é dado, pelos professores, em função das suas capacidades – os que detêm mais capacidades teriam mais tempo para pensar –, o que provoca um impacto muitas vezes negativo na motivação e no EAE (Good, 1981, cit. por Nichols & Dawson, 2012). Também as classificações dos testes criam expectativas, nos professores, acerca das competências dos seus alunos, o que poderá, igualmente, condicionar a sua motivação, tal como os testes de elevada complexidade, que fazem aumentar as dificuldades na motivação e no seu empenho (Nichols & Dawson, 2012).

Apresentadas as correlações entre o EAE e o apoio fornecido pelos professores, passa a descrever-se as correlações entre o EAE e o clima de criatividade percecionado pelos alunos.

Quadro 2. Correlações entre o EAE e a perceção do clima de Criatividade (ClCriat)

Dimensão	Itens do EAE/CLCRIAT	ClCri1	ClCr2	ClCr3	ClCr4	ClCri5
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,134**	,167**	,184**	,188**	,144**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,211**	,195**	,178**	,205**	,223**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,122**	,105**	,210**	,189**	,091*
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,157**	,131**	,110**	,133**	,144**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,155**	,183**	,256**	,303**	,213**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,035	-,073	-,095*	-,064	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,133**	,200**	,126**	,169**	,142**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,124**	,192**	,206**	,200**	,228**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,178**	,169**	,203**	,197**	,172**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,068	-,098*	-,062	-,098*	-,148**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,031	-,054	-,074	-,144**	-,113**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,117**	-,147**	-,096*	-,166**	-,219**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,116**	-,114**	-,074	-,094*	-,170**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,047	-,094*	-,073	-,081*	-,150**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,076*	-,110**	-,106**	-,198**	-,138**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,182**	,173**	,149**	,182**	,178**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,157**	,109**	,180**	,148**	,117**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,176**	,183**	,170**	,155**	,172**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,156**	,156**	,135**	,141**	,156**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,129**	,092*	,149**	,103**	,059

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

CLCRIAT1 = “Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões”;
CLCRIAT2 = “Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias”; **CLCRIAT3** = “A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula”; **CLCRIAT4** = “Na minha escola os meus professores ilustram a matéria com bons exemplos”; **CLCRIAT5** = “Os meus professores incentivam a participação nas aulas”.

À semelhança do estudo de Bahia, Veiga, e Galvão (2014), os resultados apresentados no QUADRO 2 estão em consonância com a revisão da literatura e apelam à bidirecionalidade entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos na escola, permitindo, também, confirmar o caráter multidimensional da criatividade (Veiga, 1995; 1996; 2012; Veiga, Goulão, Bahía, & Galvão, 2014a), embora os estudos acerca da relação entre o clima de criatividade e o EAE não se apresentem conclusivos. Enquanto Veiga e Marques (2001) salientam a relação entre disrupção e as capacidades dos alunos, Veiga e Caldeira (2005) não detetaram diferenças relevantes nos comportamentos disruptivos dos alunos, no que respeita a criatividade (Veiga et al., 2014a). Também no atual estudo, a dimensão comportamental apresentou menos correlações, na globalidade dos cinco itens analisados. Apenas no item referente ao incentivo à participação dos alunos nas aulas, por parte dos professores se verificaram correlações entre todos os itens específicos desta dimensão. Do observado se pode inferir uma menor relação entre o EAE e a perceção do clima de criatividade, por parte dos alunos, na dimensão comportamental. A ausência de correlações, ou o baixo nível correlacional de alguns itens da dimensão afetiva, tal como a escassez de estudos relativos a esta dimensão específica apontam para a necessidade de futuras investigações que confirmem as correlações detetadas entre o EAE e o clima de criatividade percecionado pelo aluno. Já as elevadas correlações, patentes na dimensão cognitiva do atual estudo, vêm corroborar a estreita correlação evidenciada entre o clima de criatividade da escola, percecionado pelos alunos, e a dimensão cognitiva, constatada no estudo de Veiga (2013) "Student's engagement in school: a four dimensional Scale" SES-4DE, mencionado em Bahia, Veiga e Galvão (2014). Efetivamente, a planificação da escrita, o estabelecimento de relações com base nas aprendizagens feitas em diferentes disciplinas, a pesquisa espontânea de informações complementares às aulas, o empenho na descodificação de sentidos dos textos, bem como a revisão regular das matérias, que constituem os itens específicos da dimensão cognitiva do EAE, apresentaram correlações significativas com o clima de criatividade percecionado pelos alunos. A análise dos dados permite também inferir da importância da dimensão agenciativa na relação entre o EAE e o clima de criatividade, percecionado pelos alunos, em função das elevadas correlações, evidenciadas na formulação de questões aos professores, no diálogo sobre o que os alunos gostam ou não de fazer, no comentário sobre assuntos do seu interesse e na expressão de opiniões pessoais nas aulas. Contudo, a falta de estudos relativos

a esta dimensão dificulta a interpretação dos dados obtidos, pelo que se sugere a inclusão desta dimensão, em futuras investigações.

5. Conclusões

Os resultados obtidos no presente estudo, confirmados por investigações similares, levam a inferir que as representações dos alunos acerca do apoio fornecido pelo professor não podem ser descuradas, devendo este proceder a uma permanente reanálise das suas práticas. As correlações ocorridas sugerem o interesse de aprofundamento desta matéria em futuros projetos de investigação. Segundo os especialistas, embora existam bastantes estudos acerca das variáveis *atuação dos professores* e *envolvimento dos alunos na escola* é fundamental proceder ao aprofundamento de inconsistências e à exploração de dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c). É importante que os responsáveis pela educação não percam de vista o processo de aprendizagem de modo a que cada indivíduo tire partido dos seus maiores talentos em prol da sociedade onde está inserido. É fundamental, também, que cada sociedade encontre uma forma de treinar, desenvolver e usar essas capacidades de cada indivíduo, conferindo-lhe a liberdade necessária ao seu desenvolvimento (Gardner, 1994).

Merecem ainda destaque os resultados obtidos na relação entre o EAE e o clima de criatividade que sugerem a continuidade e o aprofundamento dos estudos relativos ao papel do professor e das práticas pedagógicas implementadas, no aumento da criatividade e do EAE. A menor correlação observada nas dimensões comportamental e afetiva vêm reforçar, igualmente, a necessidade do aprofundamento da investigação.

Sabendo que o sucesso educativo dos jovens é condicionado não só por fatores de ordem pessoal, mas também de ordem social, familiar e escolar, cabe à escola encontrar soluções para os problemas que aí ocorrem, encetando caminhos que vão de encontro às necessidades dos jovens, ao seu sucesso educativo. Não basta encontrar as desigualdades, é fundamental perceber como estas se produzem para tentar identificar “percursos escolares socialmente diferenciados” (Sebastião, 2007, p. 304). É fundamental evitar o abandono precoce da escola e pugnar pela qualidade do sucesso educativo, pelo bem-estar pessoal e social dos alunos, nas diferentes competências adquiridas, que se irão manifestar pela vida fora, passada a fase do percurso académico (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Referências

- Bahia**, S., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Christenson**, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012). Preface. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Gardner**, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Hipkins**, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456). New York: Springer.
- Maroco**, J. (2011). *Análise estatística, com utilização do SPSS*, (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Nichols**, S.L. & Dawson H. S. (2012). Assessment as a Context for Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 457-477). New York: Springer.
- Skinner**, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga**, F.H., Pavlovic, Z., Musitu, G. & Linares, J.J.G. (2011). Eficácia dos Modelos de Intervenção Psicoeducacional na indisciplina e Violência. In S. N. Caldeira, & F. H. Veiga, *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp 17- 42). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga**, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Veiga**, F., Goulão, F., Bahia, S., & Galvão, D. (2014a). Student's engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review. In F. Veiga (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga**, F., Reeve, J., Wentzel, K. & Robu, V. (2014b). Assessing student's engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students'*

Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3

Veiga, F., Taveira, M., Caldeira, S., Moura, H., Galvão, D., & Barbosa, A. (2014c). Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social – do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2015, sob o título: *Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola - um estudo com alunos adolescentes*, mediante orientação do segundo autor. Os dados apresentados resultaram da aplicação do inquérito construído no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and promotion”(PTDC/CPE-CED/114362/2009), apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga. Embora o referido inquérito tivesse apresentado um vasto número de questões, foram apenas indicadas, no presente estudo, aquelas que estão diretamente ligadas à natureza da presente investigação.

Envolvimento dos alunos e tonalidades de interação: a visão de jovens dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário

Paula Borges e Conceição Alves-Pinto,
*Instituto Superior de Educação
e Trabalho, Portugal*
*Instituto Superior de Educação
e Trabalho, Portugal*
paulabor@gmail.com,
mcalthesplnto@gmail.
com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A escola é um tempo e um espaço em que os alunos desenvolvem capacidades e se desenvolvem enquanto pessoas – sujeitos e seres de relação. É na escola que os alunos aprofundam a sua pertença a redes de relação que vão permitir que os jovens construam a sua própria identidade e que se envolvam através de formas diversas de estar e de agir. Entendemos o envolvimento do aluno como multidimensional e plurisituacional nomeadamente na resolução de problemas na turma, nos trabalhos de grupo, na colaboração em tarefas do dia a dia, na resolução de conflitos entre colegas, no evitamento de processos de segregação e ainda na assertividade na manifestação de desagrado com o que corre mal. É na escola também que os jovens se envolvem em situações comunicacionais que podem oscilar entre as tonalidades da confirmação e da desconfirmação passando pela rejeição. **Objetivos:** Apreender os sentidos atribuídos por alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário a diferentes formas de envolvimento, de ser e estar na escola e na comunidade e eventual relação com variáveis de contexto e com as tonalidades das situações comunicacionais experimentadas. **Metodologia:**

A amostra é constituída por alunos de escolas de um concelho do distrito do Porto. O instrumento de recolha de dados é um questionário. Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial. **Resultados:** Os resultados obtidos para as dimensões referidas revelam fortíssimas relações entre si. Qualquer uma das dimensões varia com as tonalidades comunicacionais. **Conclusão:** O envolvimento dos jovens na escola, a forma de ser e de estar dos jovens na vida e na escola a relevância dada ao seu envolvimento na escola e na comunidade estão fortemente interligadas com as tonalidades comunicacionais, o que tem potencialmente implicações significativas para a intervenção educativa.

Palavras-chave: Alunos, Envolvimento, Comunicação

Abstract

Conceptual Framework: We believe that school is, herself, a time and a space in which students develop skills and evolve as beings – self and relationship beings. It is in school that they deepen their sense of belonging to relationship networks that will enable them to build their own identity and to get involved through various forms of being and acting. We understand the student involvement as multidimensional and multi situational including solving problems in the classroom, in group work, collaboration in day to day tasks in the resolution of conflicts between colleagues, the avoidance of segregation processes and in assertiveness in disgust manifestation of what goes wrong. It is also at school that students engage in communication situations that can range from shades of confirmation to disconfirmation through rejection.

Objectives: To grasp the meanings attributed by students of 2nd and 3rd cycles of basic education and secondary education to different ways of involvement, of being and being in school and in the community and possible relationship with context variables and the experienced shades of communicational situations. **Methodology:**

The sample consists of students from schools of a municipality of Oporto district. The data collection instrument is a questionnaire. We used descriptive and inferential statistics for data analysis. **Results:** The results obtained for the dimensions referred reveal very strong relations with each other. Any one dimension varies with the communication tones. **Conclusion:** Students' involvement at school, the way of being and living in everyday life and in school and the importance given to their involvement

in school and community are strongly interconnected with communication shades, which has potentially significant implications for educational intervention.

Keywords: Students, Involvement, Communication.

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A escola, e particularmente a escolaridade obrigatória, é o espaço que a sociedade actual concebeu para socializar o universo das novas gerações. O recente prolongamento da escolaridade obrigatória coloca desafios novos à escola, nomeadamente de uma real integração de novos grupos de jovens que prosseguem até mais tarde o seu percurso escolar.

No espaço escolar, os adolescentes e os jovens vão-se socializando em redes de interação, que dão diversas tonalidades à experiência escolar. Entendemos que as escolas não são apenas lugares de instrução mas antes lugares de aprendizagens múltiplas que vão desde a apropriação de informações até às aprendizagens que se relacionam com as diferentes redes de relações que, cada um de nós, enquanto ator social, estabelece. É pois importante que tenhamos em conta que a escola não é só um lugar de aprendizagem dos curricula oficiais mas espaços em que o jovem vai estruturando e reestruturando a sua identidade. O aluno é antes de mais *uma* pessoa. E enquanto pessoa ele vai-se tornando sujeito, ser de relação e interveniente, em modalidades diversas, nas redes de laços sociais que tecem a sua experiência, e nomeadamente na rede de laços escolares. A pessoa do aluno atualiza-se quer como sujeito individual quer como ser de relação e ainda como membro de redes de relações diversas, nomeadamente no seio da escola

A pessoa do aluno assume-se de forma mais ou menos intensa como *sujeito*, reflexivo, fiável, coerente nas suas atitudes, consciente das consequências do que faz, persistente nas suas decisões e que, face a problemas, toma iniciativas para os resolver. O jovem, enquanto *ser de relação*, nem vive isolado nem vive numa fusão com outro(s), nem perdido como indivíduo na multidão, mas antes em interação. O ser de relação exprime-se numa multiplicidade de modalidades, nomeadamente na abertura ao outro, no interesse em compreender o outro - diferente de si -, na disposição de colaborar com os outros em diversos contextos e situações. E por fim o aluno existe numa rede de laços sociais entre os quais a rede de *laços escolares*. A vida em sociedade traz consigo o sentimento de pertença a círculos mais ou menos

diversos e amplos. Tradicionalmente os laços que nos faziam existir eram-nos dados à partida. Assim continua atualmente a ser na socialização primária. Mas à medida que o aluno vai crescendo vai diversificando os espaços de socialização e as redes de interações às quais se vai vinculando, através dos sentidos que vai atribuindo às relações que aí vai tecendo com outros. E os laços que o aluno sente ter no espaço social que lhe é proposto pela sociedade – o espaço escolar – são estruturadores, mas não exclusivos, da sua identidade. Não faltam estudos que revelam a diversidade de *laços à escola* manifestadas pelos alunos no seu sentido de pertença, no bem estar que sentem na turma, no interesse pelas atividades e ainda na qualificação que fazem do ambiente de convivência com os colegas.

1.1 A escolaridade obrigatória: tempos e modalidades diversas de socialização

Poderemos ainda dizer que a escolaridade obrigatória pode ser considerada como o período que a sociedade, em cada momento, considera ser o necessário para dar instrumentos mínimos de integração às novas gerações nessa época. E, pensando apenas nos adultos de hoje, diremos que a escola que eles conheceram – os que conheceram – sofreu profundas mudanças. A duração da escolaridade obrigatória foi-se alongando. Os bisavós atuais conheceram uma escolaridade de 3 ou 4 anos. Os avós já terão conhecido uma escolaridade obrigatória de 6 anos assim como a maioria dos pais dos atuais alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário. Já os pais dos alunos do 1º ciclo terão tido uma escolaridade obrigatória de 9 anos. Com efeito importa ter em conta que às diferentes gerações corresponderam diferentes escolaridades obrigatórias.

Relembremos que em 1952 foi estabelecida uma escolaridade obrigatória de 3 anos para vigorar a partir de 1954 (Dec-Lei n.º 38968, de 27/10/1952) devendo abranger todos os menores dos 7 aos 13 anos, ou seja para os adultos que têm actualmente 75 anos ou mais. A escolaridade obrigatória de 4 anos foi alargada para os rapazes 5 anos depois (homens que actualmente têm 70 anos). Três anos mais tarde esta escolaridade passa a abranger também as raparigas. Quem prosseguisse, realizando estudos post-obrigatórios tinha de optar entre o liceu e a escola técnica. A escolaridade obrigatória volta a ser alargada em 1964 a 6 anos (para aqueles que terminaram a então escola primária em 1967/8, com a criação do ciclo

preparatório. Os primeiros que foram abrangidos estão actualmente nos 55 anos. O alargamento seguinte ocorreu aquando da publicação da Lei de Bases, para a coorte que tem actualmente 35 anos. Finalmente a lei 85/2009 estabelece a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou ao terminar o ensino secundário.

1.2 A escolaridade: caminhos de integração e de exclusão

Durante muito tempo à grande maioria dos jovens era proposto uma escolaridade curta, e só a alguns era dada a oportunidade de terem percursos escolares mais longos. Uns prosseguiram porque, oriundos de grupos sociais favorecidos eram incentivados pela família. Outros por adesão precoce aos referenciais propostos pela cultura escolar. Os que sobreviviam, em percursos escolares longos, aí se integravam socializando-se em formas específicas de ser, pensar e conviver. Os que tinham percursos escolares efémeros também viviam processos de socialização, não de integração mas muitas vezes de exclusão. Com o alargamento da escolarização a uma percentagem bastante maior de adolescentes e jovens, as formas de exclusão não deixaram de existir. Antes tomaram outras formas. A exclusão por não sobrevivência transmutou-se em diferentes formas de segregação no interior da escola. Uma análise cuidada mostra como os processos segregação na escola (Duru-Bellat, 2004) sendo mais ou menos subtis, podem ser experimentados como exclusão dentro da própria escola. E quando o jovem vive processos de exclusão pode optar por diferentes estratégias (Dubet, 2005), nomeadamente modelando o seu envolvimento nas várias facetas da experiência escolar. Nessa medida importa compreender as dinâmicas escolares na perspectiva da interacção social, como sistema de reciprocidades.

1.3 Da socialização escolar e das redes de interação

Atualmente com o alargamento da escolaridade até à idade em que legalmente a sociedade reconhece o direito a voto, a escola é o espaço de socialização proposto até à idade de «maioridade» definida pela sociedade. É certo que cada adolescente, cada jovem, enquanto ator plural (Lahire, 2001) vai-se construindo e reconstruindo como pessoa, como membro de redes de reciprocidades diversas e interveniente em espaços também diversos. E o que muita literatura salienta é que a escola é

simultaneamente espaço de encontro e desencontro. Por um lado a escola, pese embora a retórica de muitos discursos, continua ainda a estar muito fortemente centrada, quando não exclusivamente, nos seus currícula explícitos e nas formas de avaliação predominantemente instrucionais. Por outro lado os jovens em idade escolar têm muitas vezes referenciais de representações e de interpretação da sua experiência, das interações muito distintos dos que, implícita e explicitamente, estruturam a escola. Coexistem assim universos culturais muito diversos no quotidiano, entre alunos e professores. E a estes universos culturais diversos correspondem sistemas de representações com sistemas de legitimação variados. Ora a instituição escolar não existe porque se decreta mas porque existem pessoas, alunos, professores, assistentes técnicos e operacionais, que a fazem existir, através das redes de relações e dos sistemas de reciprocidades que se estabelecem entre elas. E é no seio destas relações, destas reciprocidades que importa compreender que sentidos os jovens atribuem a esse viver comum, a tornar-se pessoas, a assumir a pertença à sociedade ou a setores dela e a ter de encontrar a(s) sua(s) modalidade(s) de agir numa diversidade de espaços sociais.

1.4 As tonalidades da comunicação

A construção que se espera seja feita nas diferentes esferas das redes de relações que os jovens vão tecendo e onde se vão integrando passa pela comunicação que estes conseguem estabelecer com os outros, com o mundo que os rodeia e que lhes permitem construir-se enquanto pessoas e seres sociais. Assim a comunicação que se estabelece quer dentro quer fora da escola, na sala de aula ou fora dela é o espaço em que o aluno se constrói, onde encontra modelos dos quais se apropria ou que rejeita, onde se apercebe da forma como os outros o veem e a partir de onde pode alargar a sua compreensão da vida e do mundo. É através da comunicação ainda que se tornam possíveis os processos de aceitação de si, dos outros.

Os colegas, os amigos, os professores, os educadores, desempenham portanto um papel importante na vida de cada um, uma vez que fazem parte da rede quotidiana de relações. É através da comunicação que, em grupo ou individualmente, se lida com espaços de rotina, fases de iniciativa, com espaços de interpretações e de intervenções pontuais, com os valores, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de o dominar, de o seduzir, de obter o reconhecimento e o seu respeito.

Neste sentido a comunicação que se estabelece na escola entre professores, alunos, famílias, comunidade e educadores é fundamental para a construção integral do jovem e podemos dizer que as comunicações que se estabelecem entre os diferentes atores do processo educativo são sempre significativas já que, como bem explicitam Watzlawick, Beavin e Jackson (1979:64), não é possível a qualquer um de nós apenas comunicar. Quando o fazemos envolvemo-nos na comunicação, tornando-nos parte dela. Se tivermos, ainda, em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação e que estes “não só existem lado a lado como se complementam em todas as mensagens” (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1979:59) então podemos dizer que sempre que o individuo está em relação, ele está em comunicação e que esta transmite não só uma mensagem ou uma imagem, ela é comportamento (Visser,2007).

E as respostas a comportamentos comunicacionais têm sempre presentes dentro de si atitudes que nos permitem compreender o estatuto que ocupamos nas redes comunicacionais em que nos movemos. O tipo de respostas, nas suas diferentes tonalidades, fruto das interações, da comunicação que se estabelece – o sentir-se confirmado, rejeitado ou desconfirmado -, pode ser, para os jovens como para o professor, caminho de realização ou de despersonalização. E é por isso que a comunicação e as suas tonalidades são tão importantes. E nestas tonalidades há que distinguir a confirmação, a rejeição e a desconfirmação (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1979) As mensagens que emitimos e que recebemos estão carregadas de significados e as relações que conseguimos estabelecer podem fazer a diferença na orientação das nossas vidas e nas daqueles que nos estão confiados (Porcar e Hainic,2011). Importante é pois que tenhamos consciência que quando falamos de respostas que nos confirmam falamos da resposta positiva que o ator recebe à definição do EU que propôs ou ainda “o sinal de reconhecimento por parte do outro de que, pelo menos, confirma a sua presença no seu mundo” (Laing, 1990:98). Esta aceitação ou confirmação “assegura o desenvolvimento e a estabilidade mental” (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1979:84), contribuindo para o evoluir da comunicação humana, comunicação que não se faz apenas porque os atores procuram satisfazer necessidades de proteção ou sobrevivência. A confirmação será a resposta que permite ao ator “ganhar consciência do seu próprio eu” até porque nenhum de nós consegue estar bem consigo próprio se não tiver o reflexo dos outros durante muito tempo. Veja-se o que acontece com os presos que são mantidos na solitária durante largos períodos de tempo. Mas na rede de relações que estabelecemos

com os outros nem sempre recebemos respostas que nos confirmam. Por vezes as respostas obtidas são de rejeição. E embora possamos dizer com Laing que a rejeição pode mesmo ser confirmatória “se for direta, não tangencial e reconhecer a ação evocatória concedendo-lhe significado e validade”, dado que “uma ação ‘rejeitada’ é percebida e esta percepção mostra que foi aceite como um facto” (1990:99), ela é a resposta que recusa o que o outro está afirmando sem pôr necessariamente em causa a pessoa cuja opinião se rejeita. Por último a desconfirmação é a resposta mais brutal já que atinge o cerne da realidade do outro que nos fala. Por desconfirmação entende-se não a mera rejeição do Eu, mas a negação da realidade do Eu, isto é a negação da realidade do próprio indivíduo. Como dizem Watzlawick, Beavin e Jackson (1979:86) a desconfirmação pode traduzir-se na expressão “Você não existe” ou, como afirma Laing, na desconfirmação “o indivíduo experimenta não a ausência da presença do outro mas a ausência da sua própria presença enquanto outro para o outro” podendo mesmo afirmar-se que “o outro está ali, mas ele não está ali para o outro” (1990:138). E o mesmo autor afirma que a desconfirmação será a mais horrível punição possível de imaginar; citando William James, recordará que “não se poderia inventar castigo mais infernal do que deixar à solta na sociedade um indivíduo que permanecesse absolutamente ignorado por todos os seus membros para todo o sempre” (ibid:98-99).

1.5 Delimitação do nosso entendimento de envolvimento

Iniciamos este artigo afirmando que as escolas são espaços de aprendizagens múltiplas que vão desde a apropriação de informações até às aprendizagens que se relacionam com as diferentes redes de relações que cada um de nós, enquanto ator social, estabelece. É nelas – escolas – que os alunos aprendem, constroem e reconstróem formas de pensar, de se comportar e de agir. Estas formas construídas e reconstruídas pelos jovens nas escolas denomina-se de envolvimento.

A literatura existente converge na consideração de que o conceito envolvimento é um conceito complexo que ao longo do tempo tem sofrido alterações de entendimento. É Gonzalez (2010:13) que nos alerta para o facto de o envolvimento ser visto como sendo “participação”, “adesão”, “motivação” e “sentimento de pertença”. Desde a ideia de que este é um conceito unidimensional até ao entendimento que hoje é defendido por autores como Veiga et al., (2012, 2014) e Lippman e Rivers (2008)

de que é um conceito multidimensional que tem em conta não apenas os aspetos cognitivos mas tem também em conta as dimensões comportamentais, afetivas e as agenciais um longo caminho foi percorrido Assim quando falamos de envolvimento estamos a falar de um “ construto multidimensional que consiste em vários e distintos aspetos altamente intercorrelacionados “ (Veiga et al., 2014:33). Falamos de aspetos tão variados como o esforço que os jovens desenvolvem para apreender o que a escola oferece, o orgulho, que sentem pelos resultados obtidos, pela compreensão dos conteúdos e pela forma como são capazes de perceber que eles fazem sentido quando os confrontam com as suas experiências de vida. Falamos da disponibilidade do jovem para aprender a trabalhar com os outros para se envolver na escola em atividades escolares de rotina, como as aulas, a realização de trabalhos académicos que lhes são solicitados e o prestarem atenção às instruções dadas pelos professores na sala de aula ou em atividades extracurriculares. Falamos ainda da dimensão do empenhamento, da dedicação, do comprometimento para com as aprendizagens que se traduzem bastas vezes na participação ativa nas aulas e nas atividades extracurriculares, nas horas gastas sozinho ou em grupo a estudar, na interação que ocorre entre e com o grupo dos pares, dos professores e da comunidade educativa.

Enfim tal como Gonzalez afirma o envolvimento tem de ser visto como um fenómeno multidimensional para que se possa ter uma compreensão mais alargada do conceito e que será importante relacionar, integrar e aprofundar “simultaneamente variáveis e fatores do aluno [...] socioculturais e familiares, do contexto escolar, dos conteúdos, das atividades escolares e do tipo de relações” (2010:23) até porque o jovem não é apenas um aspeto mas sim uma globalidade. Assim entendemos que o *envolvimento na escola* não pode ser reduzido apenas à ocupação de cargos formais previstos, apenas a um grupo reduzido de alunos, no que está previsto nos regulamentos internos ou na legislação pertinente. A forma de estar no quotidiano escolar traduz modalidades diversas de participação na escola, acessíveis a todos. No quotidiano o aluno pode alhear-se ou implicar-se na resolução de problemas que surgem na turma, nos conflitos que se manifestam na turma, na prevenção ou remediação das exclusões de colegas, na manifestação das opiniões pessoais relativas ao que corre menos bem. Tudo isto são modalidades de envolvimento acessíveis a todo e qualquer aluno e que consideramos formas de exercício de cidadania no quotidiano escolar.

2. METODOLOGIA, INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS E AMOSTRA

A metodologia é extensiva, por questionário. O Instrumento de recolha de dados integra indicadores de envolvimento, de identidade e de comunicação. As dimensões de envolvimento dos alunos desdobram-se em 6 indicadores, a saber envolvimento na resolução de problemas na turma, nos trabalhos de grupo, na colaboração em tarefas do dia a dia, na resolução de conflitos entre colegas, no evitamento de processos de segregação e ainda na assertividade na manifestação de desagrado com o que corre mal. Os dois primeiros indicadores distinguem as modalidades de implicação, de calculismo e de passividade. Os quatro indicadores seguintes foram formulados numa escala de intensidade. As características dos alunos que considerámos foram o género, o ciclo frequentado e o nível de sucesso – através da forma como os alunos se sentem qualificados pelos professores - escolar e o capital escolar familiar usando o indicador do nível de instrução familiar mais elevado entre o pai e a mãe. As dimensões identitárias foram o ser sujeito, o ser de relação, os laços escolares.

A amostra é constituída por 1333 alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário de um concelho do distrito do Porto. Por ciclo 37,5% frequentam 2º ciclo, 32,7% o 3ºciclo e 29,8% o secundário. Quanto ao género, 51% raparigas e 49% rapazes. Considerando o nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe, 33,8% não ultrapassa o 2º ciclo, 27,0% é de 3º ciclo, 24,8% secundário e 14,4% de curso superior.

Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados.

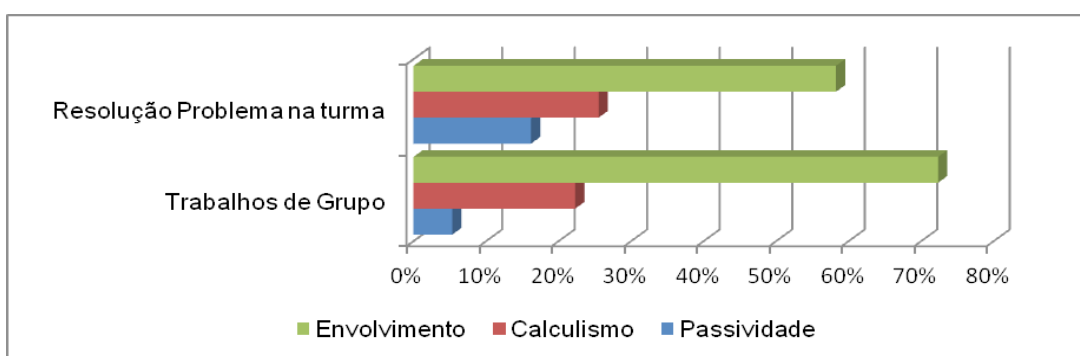
3. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Para estudar o envolvimento dos alunos na escola optámos por construir por um lado indicadores de tipo de envolvimento e por outro de intensidade.

3.1 Tipo de envolvimento

Construímos dois indicadores, um relativo à resolução de problemas da turma e outro relativo aos trabalhos de grupo distinguindo as estratégias de implicação, de calculismo e de passividade.

Gráfico 1. Tipos de envolvimento do aluno na escola



É maior o envolvimento manifestado quanto aos trabalhos de grupo do que relativamente à resolução de problemas na turma. O calculismo vem em 2º lugar e por fim a passividade. A análise destes indicadores com as características dos alunos permite tirar um conjunto de conclusões.

Tabela 1. Tipos de envolvimento segundo as características dos alunos

Tipos de envolvimento	Género	Ciclo	Nível de notas	NIF
na resolução de problemas da turma	<,001	,221	<,001	,017
nos trabalhos de grupo	<,001	<,001	,001	,153

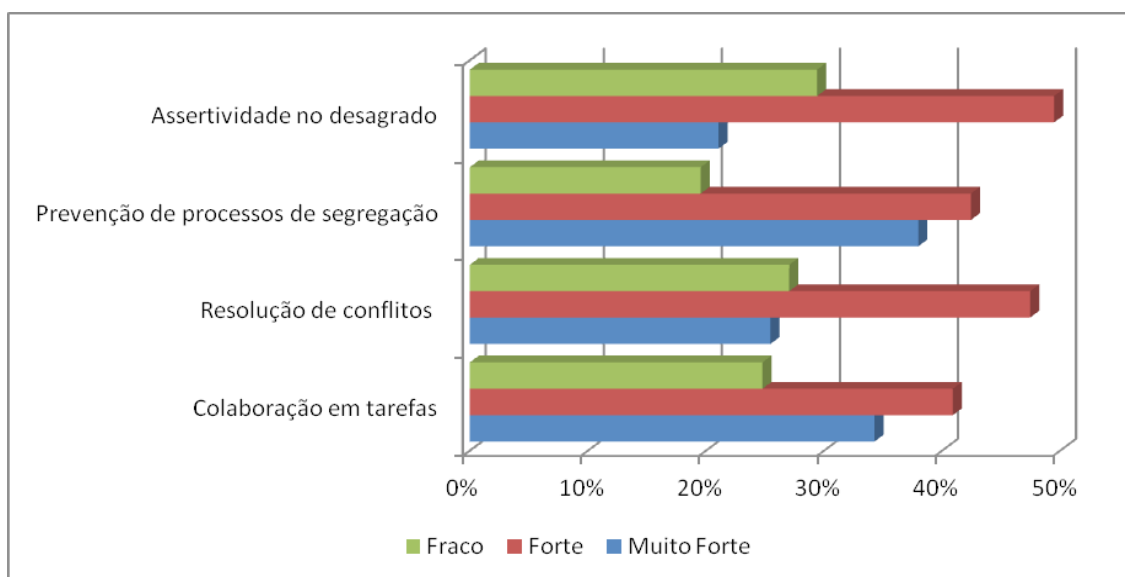
O envolvimento dos alunos na resolução de problemas da turma mantém-se maioritário em todos os subgrupos considerados na análise. Já o calculismo, aparecendo como segunda opção, acentua-se particularmente nas raparigas, nos alunos mais fracos e nos jovens de famílias de habilitações escolares intermédias. A passividade, embora minoritária, é uma opção que se acentua nos rapazes, entre os piores alunos e entre os alunos de famílias com capital escolar mais fraco. A

implicação nos trabalhos de grupo, que é também assumida pela maioria dos alunos em todos os subgrupos considerados na análise, intensifica-se entre as raparigas, os alunos do 2º ciclo, os melhores alunos. O calculismo atinge os valores mais elevados entre os rapazes e os alunos do 3º ciclo e os alunos que se consideraram razoáveis. Já a passividade, embora minoritária aumenta entre os piores alunos.

3.2 Intensidade do envolvimento

Num segundo grupo de indicadores optou-se por escalas de intensidade, a saber a colaboração em tarefas do dia a dia escolar, na resolução de conflitos entre colegas, na prevenção de processos de segregação e na assertividade de manifestação de desagrado com o que corre mal.

Gráfico 2. Intensidade de envolvimento dos alunos na escola



Prosseguimos fazendo a análise destes indicadores com as características dos alunos.

Tabela 2. Intensidade de envolvimento segundo as características dos alunos

Intensidade de envolvimento	Género	Ciclo	Nível de notas	NIF
na colaboração em tarefas	,054	<,001	,011	,447
na resolução de conflitos	,001	,008	,042	,277
evitando a segregação	<,001	<,001	,143	,769
assertividade na manifestação de desagrado	,006	,089	<,001	,267

A colaboração em tarefas é tanto maior quanto mais baixo é o nível de ensino frequentado, quanto melhores são as notas. O envolvimento na resolução de conflitos na turma é mais intenso entre as raparigas, diminui à medida que o aluno avança na escolaridade e que piora o seu sucesso escolar. A preocupação em evitar a segregação de colegas é mais intensa entre as alunas, e é tanto menor quanto se avança no nível de escolaridade frequentado. As raparigas, assim como os alunos menos bons, evitam mais mostrar o seu desagrado quando as coisas não correm como desejariam.

3.3 Envolvimento dos alunos e dimensões identitárias

Analisámos os indicadores de tipo e de intensidade de envolvimento com as dimensões identitárias (Tabela 3) de: ser sujeito, ser de relação e laços à escola. As relações encontradas foram altamente significativas. Quanto mais fortes são as dimensões identitárias dos alunos nas diferentes dimensões – ser sujeito, ser de relação e laços escolares – mais intenso é o envolvimento que os alunos manifestam, quer na resolução de problemas da turma, quer na colaboração em tarefas do dia a dia, quer nos trabalhos de grupo, quer na resolução de conflitos entre colegas quer ainda evitando os processos de segregação e finalmente em atitudes assertivas de manifestação de desagrado com o que corre mal.

Tabela 3. Envolvimento dos alunos segundo as dimensões identitárias

Tipos de envolvimento	Ser Sujeito	Ser de relação	Laços escolares
na resolução de problemas da turma	<.001	<.001	<.001
nos trabalhos de grupo	<.001	<.001	<.001
Intensidade de envolvimento			
na colaboração em tarefas	<.001	<.001	,001
na resolução de conflitos	<.001	<.001	<.001
evitando a segregação de colegas	<.001	<.001	<.001
assertividade na manifestação de desagrado	<.001	<.001	<.001

3.4 Envolvimento dos alunos e Tonalidades da comunicação

Analisámos também o envolvimento dos alunos com a tonalidade da comunicação com os atores do jogo escolar

Tabela 4. Envolvimento do aluno segundo as Tonalidades comunicacionais na escola

Tipos de envolvimento	Tonalidade comunicacional com		
	os Colegas	o Dir.de Turma	os professores
na resolução de problemas da turma	<.001	,198	,058
nos trabalhos de grupo	<.001	,020	,037
Intensidade de envolvimento			
na colaboração em tarefas	,005	<.001	<.001
na resolução de conflitos	<.001	<.001	<.001
evitando a segregação de colegas	<.001	<.001	<.001
assertividade na manifestação de desagrado	<.001	<.001	,010

A tonalidade das relações com os colegas, professores e diretor de turma apresenta variações estatisticamente significativas com as dimensões de envolvimento dos alunos nos trabalhos de grupo, na colaboração em tarefas do dia a dia, na resolução de conflitos entre colegas, no evitamento de processos de segregação e na

assertividade na manifestação de desagrado com o que corre mal. Já o envolvimento na resolução de problemas da turma só varia com a tonalidade das relações com os colegas. O envolvimento, nos diferentes indicadores desta investigação, sempre que apresenta variações estatisticamente significativas, intensifica-se à medida que a tonalidade da relação é mais positiva.

4. CONCLUSÕES

Concebemos o envolvimento dos jovens na escola numa pluralidade de dimensões e de situações. As relações encontradas entre as dimensões de envolvimento e as dimensões identitárias foram altamente significativas. Quanto mais fortes são as dimensões identitárias dos alunos nas diferentes dimensões – ser sujeito, ser de relação e laços escolares – mais intenso é o envolvimento que os alunos manifestam, quer na resolução de problemas da turma, quer na colaboração em tarefas do dia a dia, quer nos trabalhos de grupo, quer na resolução de conflitos entre colegas quer ainda evitando os processos de segregação e finalmente em atitudes assertivas de manifestação de desagrado com o que corre mal.

No que respeita à tonalidade das relações com os colegas, professores e diretor de turma as variações apresentam-se estatisticamente significativas com as dimensões de envolvimento dos alunos na colaboração em tarefas do dia a dia, na resolução de conflitos entre colegas, no evitamento de processos de segregação, na assertividade na manifestação de desagrado com o que corre mal e ainda nos trabalhos de grupo. O envolvimento, nos diferentes indicadores desta investigação, intensifica-se à medida que a tonalidade da relação é mais positiva.

Estes resultados são de grande pertinência na sensibilização de professores e outros agentes educativos para a importância da qualidade das relações que os alunos experimentam na escola assim como na elaboração de estratégias promotoras de envolvimento dos alunos, nas suas diversas dimensões.

Referências

- Alves-Pinto, C.** (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Lisboa Instituto de Educação - U.L.
- Duru-Bellat, M.** (2004). Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche. In C. Thelot (Ed.), *Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche* : 25-54. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E.** (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, julho-setembro: 37-54.
- Estrela, M. T., & Amado, J.** (2002). A turma - espaço de encontros e negociações. In M. S. d. Lemos & T. R. Carvalho (Eds.), *Aluno na sala de Aula*, Porto: Porto editora.
- González González, M^a Teresa**, (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 8, núm. 4: 10-31. Madrid
- Laing, R.D.**, (1990). *Self and the others*. England: Penguin
- Lippman, L. & Rivers, A.** (2008). Assessing School Engagement: A Guide for Out-of-School-Time Program Practitioners. *Research-to-Results Brief*, #2008-39.
- Porcar, C. e Hainic, C.** (2011) the interactive dimension of communication: the pragmatics of the palo alto group. In *Journal for Communication and Culture* 1, no. 2, Winter 2011: 4-19
- Visser, M.** (2007) System dynamics and group facilitation: contributions from communication theory. In *System Dynamics Review* Vol. 23, No. 4, Winter 2007: 453-463
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. e Jackson, D.D.** (1979). *Une logique de la Communication*. Paris : Plon
- Veiga, F. H., Festas, M.I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., Nogueira, J.** (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores, *Revista Portuguesa de pedagogia*, Ano 46:31-47, Portugal
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M.I., Taveira, M.C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy J., Carvalho, C., Almeida, A., Pereira, T.** (2012). Portuguese adaptation of students' engagement in schools international scale (SEIS), *Proceedings of ICERI2012 Conference 19th-21st November 2012*, Spain: Madrid

Veiga, F. H. Reeve, Johnmarshall, Wentzel, Kathryn, Robu, Viorel (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities In F. Veiga (Ed.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Lisboa Instituto de Educação - U.L.

Veiga, F., Robu V., Appleton J., Festas I., Galvão D. (2014). Students' engagement in school: analysis according to self-concept and grade level, *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014*, Spain: Barcelona

El enfoque de aprendizaje y la percepción competencial: Análisis en estudiantes universitarios

Sarai Suárez Mallo,
M^a Mercedes López Aguado
Universidad de León (España)
ssuarm00@estudiantes.unileon.es,
mmlopa@unileon.es

Resumen

La adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior implica una reforma curricular educativa que ha supuesto un profundo cambio metodológico y organizativo en las universidades. Se han asumido unos modelos educativos innovadores que sitúan a las competencias como el objetivo formativo esencial a alcanzar por los estudiantes, actores principales del proceso. Este trabajo analiza la percepción que poseen los estudiantes sobre su nivel competencial y explora la relación de este nivel percibido con el enfoque de aprendizaje. Para ello, se realizó una investigación por encuesta en la que participaron 72 alumnos de segundo curso de los Grados de Educación de la Universidad de León. Las hipótesis de partida son que los universitarios con un enfoque más profundo se percibirán como más competentes, mientras que los que presentan un enfoque más superficial se percibirán como menos competentes. La recogida de información se realizó de manera on-line. Se utilizaron dos cuestionarios. El R-SPQ-2F para medir el enfoque de aprendizaje y otro creado *ad hoc* para medir la percepción del nivel competencial. Los resultados avalan en líneas generales las hipótesis propuestas. Se discuten los resultados y se señalan posibles líneas futuras de estudio.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, competencias, estudiantes universitarios.

Abstract

The creation of the European Space of Higher Education, has entailed an educational curricular reform, which has caused a deeply methodological and organizational change in universities who have taken an innovative educational models placing the competences as the essential element in this, which are placing as a basic horizon that students must achieve. This work has the aim to analyze the perception that students have about their competence level and look if it's related with their learning approaches. For that, a research by survey has done in which 72 students of second-grade enrolled in Educational Grades at the University of León participated. The hypothesis from we started is that the university students that have a deep learning approach have a better competence level. For the collection of information we used on-line questionnaires: R-SPQ-2F and was created one new for the competences. The results guarantee the hypothesis proposed. Results are discussed and possible future lines of study are indicated.

Keywords: learning approaches, competences, university students.

1. Marco conceptual

En el nuevo contexto surgido con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior la enseñanza y aprendizaje por competencias se ha convertido en el elemento central y clave de todo el sistema educativo provocando una profunda reforma en las universidades tanto a nivel estructural como curricular y organizativo, de manera que el nuevo modelo que se defiende esta centrado en el aprendizaje por competencias del alumnado, donde este se sitúa como el protagonista del nuevo escenario creado para él (Rodríguez & Vieira, 2009).

La implementación del aprendizaje basado en competencias ha conllevado la generación de una extensa literatura e investigación dado su papel relevante en la formación universitaria. El informe DeSeCo de la OCDE (2001, p.3) las define como “la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada”, considerando además que ser competente “es tener la capacidad de responder a las demandas y de llevar a cabo tareas de forma adecuada”. Por su parte, en el

documento del MECD *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster* se definen “como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MECD, 2006, p.2).

En el mismo sentido son multitud las clasificaciones de competencias que se han realizado destacando en el ámbito educativo la creada por Delors (1996) que distingue entre aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Las Memorias de Verificación de los diversos títulos de la Facultad de Educación (Universidad de León, 2010) establecen unas competencias comunes que deben haber adquirido sus alumnos al finalizar la carrera independientemente de su especialidad concreta, competencias (siguiendo las características establecidas por Villa & Poblete en 2007) en las que se fundamenta este estudio.

Desde esta concepción constructivista del aprendizaje, donde el discente se sitúa como eje central del proceso educativo, es evidente el interés que genera el conocimiento de la forma de aprender de cada persona. Son campos naturales de estudio, desde esta perspectiva, las distintas concepciones del aprendizaje, los procesos implicados en el mismo su relación con el aprendizaje, con el rendimiento académico y, por extensión, con las calificaciones. Por ejemplo, en el caso de los universitarios además de la carga lectiva y de las actividades que afrontan, se analiza como cada uno optaba por una forma o enfoque de procesar el aprendizaje (Corominas, Tesouro & Teixidó, 2006). Este tipo de investigaciones parten de la creencia de que si se conocen los enfoques de aprendizaje propios de cada estudiante se podrán modificar y adaptar los métodos de enseñanza en su totalidad para mejorarlos en todos los sentidos (Hernández Pina, Sanz & Maquilón, 2005; López-Aguado & López-Alonso, 2013).

Uno de los autores más conocidos en este ámbito es Biggs (1993) quien señala que los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. A su vez, determina que en los enfoques de aprendizaje convergen tanto el motivo o intención que lleva al alumno a aprender un determinado material, como la estrategia que utiliza para realizar esta acción con la mayor eficiencia.

En esta interacción entre las motivaciones y las estrategias Biggs (1988) relacionó tres motivos: instrumental, intrínseco y de logro, con sus correspondientes estrategias: reproducción, significado y organización, que se combinan coherentemente dando lugar a los tres enfoque de aprendizaje: superficial, profundo y de logro. El modelo original establecía los tres enfoques de aprendizaje descritos, pero la posterior investigación ha llevado a reconsiderar esta postura (Biggs, Kember & Leung, 2001) reformulando la propuesta original en un modelo bifactorial formado por el enfoque profundo -caracterizado por un aprendizaje basado en la comprensión y significatividad, así como una motivación intrínseca- y el enfoque superficial -determinado por la búsqueda de la evitación del fracaso sin grandes esfuerzos, un aprendizaje memorístico y una motivación de carácter extrínseco.

Uno de los aspectos más interesantes de la teoría de Biggs, es el análisis de los otros dos grupos de variables intervinientes en su modelo. De un lado, las variables *presagio* como factores (personales y/o contextuales) que afectan a la adopción de uno u otro enfoque. En este caso, el interés radica en conocer cuáles son las variables que más peso tienen en la determinación del enfoque que el estudiante adoptará para resolver una tarea concreta de aprendizaje y, como consecuencia lógica de esta perspectiva, qué metodologías docentes, qué tipo de tareas, qué sistemas de evaluación, ..., se relacionan y cómo con la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje. Por otro lado, las variables *producto*. En este caso el interés radica en conocer cuáles son las diferencias que se establecen en los diferentes productos del aprendizaje en función de los enfoques adoptados en la tarea de aprendizaje. Esta última es la línea de análisis que se explora en esta investigación. El objetivo del trabajo es analizar la relación que se establece entre el enfoque de aprendizaje y la percepción del nivel competencial. De forma subsidiaria se analizan las diferencias en estas variables en función de la edad, el género, la nota media o la especialidad de la titulación.

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra está formada por 72 estudiantes de segundo curso de los títulos de Educación Social (29), Educación Infantil (14) y Educación Primaria (29) matriculados en el curso 2013/2014 en la Facultad de Educación de la Universidad de León, cuyas edades oscilaban desde los 19 y 26 años. La muestra es mayoritariamente femenina (93,1%) representando el porcentaje global de género del alumnado de esta facultad.

La técnica de selección muestral es no aleatoria, se seleccionó a los participantes por conveniencia, invitando a todos los estudiantes de segundo curso de los Grados. Los participantes que finalmente formaron parte de la muestra fueron aquellos que se mostraron voluntarios y dieron su consentimiento para participar en esta.

2.2 Instrumentos

Para medir los enfoques de aprendizaje se utilizó el R-SPQ-2F de Biggs, Kember & Leung (2001) en su versión española traducida y adaptada por Hernández Pina et al. (2005). Este instrumento, que consta de 20 ítems con formato tipo Likert, proporciona información sobre cuatro subescalas, dos superficiales (motivación y estrategia) y dos profundas (motivación y estrategia) que confluyen en sus dos enfoques (profundo y superficial) prototípicos.

Por otro lado, para recoger la información acerca de la auto-percepción competencial de cada alumno se elaboró un cuestionario *ad hoc*, para lo que se tuvieron en cuenta diversos instrumentos como el que recoge Vidal (2003). Partiendo de estas propuestas se estableció la configuración del cuestionario y se concretaron las competencias que evaluaría, a partir de las básicas que han de haber adquirido los alumnos de la Facultad de Educación. El cuestionario resultante constó de 18 preguntas (una por cada competencia) que se responden en una escala tipo Likert del 1 al 5. Para facilitar la respuesta se añaden las descripciones de cada competencia (Villa & Poblete, 2007).

2.3 Procedimiento

El procedimiento de recogida de los datos fue on-line, en el aula de informática con presencia del investigador que resolvió las posibles dudas que surgieran al completar el cuestionario.

Con los datos obtenidos se realizaron análisis estadísticos de fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación, análisis univariados y bivariados mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 2.0.

3. Resultados

3.1 Enfoques de aprendizaje

Del análisis de los datos realizado (Tabla 1) se desprende que el alumnado encuestado presenta a nivel general un enfoque predominantemente profundo, siendo la tendencia especialmente señalada en cuanto a la motivación profunda y menor en la estrategia. Aunque, ciertamente en el enfoque superficial obtiene una media ligeramente inferior, no es así con la estrategia superficial que muestra una ventaja sobre la estrategia profunda.

Tab 1. Descripción de medias generales de los enfoques de aprendizaje.

	Media	Dt	Curtosis	Asimetría
Enfoque profundo	2.72	.50	-.14	-.11
Motivación profunda	2.87	.51	-.43	.02
Estrategia profunda	2.57	.64	-.04	.14
Enfoque superficial	2.44	.60	-.45	.33
Motivación superficial	2.15	.63	-.56	.40
Estrategia superficial	2.73	.71	-.39	.27

El análisis en cuanto a la variable género es poco representativo ya que a pesar de que se dispone de una muestra de 70 alumnos solo 5 de ellos son hombres. Aún con este inconveniente, se obtienen resultados que confirman lo esperado, y es que las mujeres ($\bar{x}=2.72$) tienden a adoptar un enfoque ligeramente más profundo que

los hombres ($\bar{x}=2.70$), mientras que estos suelen adoptar un perfil más superficial ($\bar{x}=2.80$) frente a las mujeres ($\bar{x}=2.41$).

En del título se encuentra que los estudiantes del Grado en Educación Infantil muestra valores superiores ($\bar{x}=2.82$) que las otras dos en enfoque profundo (Educación Primaria $\bar{x}=2.70$ y Educación Infantil $\bar{x}=2.70$) lo que indica que adopta predominantemente este enfoque a la hora de aprender y lo hace con mayor frecuencia que los estudiantes de las otras dos titulaciones; en cambio en el enfoque superficial es la titulación de Grado en Educación Primaria la que tiende a utilizar en mayor medida este enfoque situándose su media en 2.55 en contraste con las de Educación Social ($\bar{x}=2.44$) y Educación Infantil ($\bar{x}=2.21$).

Los resultados en relación con la variable nota media del curso anterior señalan que los alumnos que poseen menor nota media en el curso anterior muestran una media inferior (en torno a 2.60) en el que enfoque profundo que los que posee mejores notas (medias en torno 3.00). En contraste estos alumnos con bajas notas destacan más en el enfoque superficial (medias cercanas a 3.00) que los que tienen mejores calificaciones (en torno 2.70).

3.2 Percepción del nivel competencial

Con respecto a la percepción del nivel competencial, en general los alumnos muestran una mejor percepción competencial en las competencias de expresión escrita ($\bar{x}=3.81$), trabajo en equipo ($\bar{x}=4.22$), comunicación interpersonal ($\bar{x}=3.93$), pensamiento crítico ($\bar{x}=3.81$), y competencia en toma de decisiones y resolución de problemas ($\bar{x}=3.82$).

En análisis de la percepción competencial en cuanto a la variable género se obtienen resultados representativos en cuanto a que las mujeres muestran una mejor percepción de su nivel competencial con respecto a los hombres en las competencias expresión escrita y liderazgo, y los hombres en cambio en la expresión oral, pensamiento crítico y pensamiento cotidiano.

En cuanto a la edad los resultados indican que obtienen mejores puntuaciones aquellos alumnos de mayor edad (medias en torno a los 4 y 4.50 puntos en casi todas las competencias) por encima de los de menor edad que poseen una peor percepción competencial.

Respecto a la titulación, los datos señalan diferencias sólo en algunas competencias. En el dominio de una lengua extranjera la percepción de los alumnos de Grado en Educación Primaria es significativamente superior ($\square=2.90$) al de las otras dos titulaciones (Social $\square=2.07$ y Infantil $\square=2.00$). Por otro lado, los alumnos de Grado en Educación Social muestran puntuaciones ligeramente superiores a las otras especialidades en las competencias de expresión escrita ($\square=3.97$), trabajo en equipo ($\square=4.31$), pensamiento cotidiano ($\square=3.97$), pensamiento crítico ($\square=3.93$), documentación ($\square=3.79$) y toma de decisiones y resolución de problemas, así como pensamiento reflexivo (ambas con $\square=3.86$), situándose así como la titulación que mejores resultados generales muestra en este sentido.

3.3 Relación entre los enfoques de aprendizaje y el nivel competencial

Se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre los enfoques de aprendizaje y las competencias percibidas para comprobar el grado de interrelación entre ambas. Los resultados obtenidos muestran que hay una correlación positiva entre ambos enfoques con la competencia de expresión escrita, la competencia de pensamiento crítico y la competencia de adaptación a nuevas situaciones, aunque ninguna de ellas es significativa. También se encontró una correlación positiva con el enfoque profundo y negativa con el superficial, aunque no significativas, en las competencias de expresión oral, dominio de una lengua extranjera, toma de decisiones y resolución de problemas, creatividad, habilidad para el aprendizaje, pensamiento reflexivo, documentación, gestión del tiempo, razonamiento sintético, comunicación interpersonal, y en el uso de las TIC. Por el contrario, en las competencias en liderazgo, razonamiento cotidiano y pensamiento analítico muestran la misma correlación con los enfoques que las anteriores pero los resultados en este caso son significativos. Por último, es la competencia de trabajo en equipo la única en la que aparece una correlación negativa con el enfoque profundo y en cambio positivo con el superficial (Tabla 3).

Tab 2. Correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y las competencias

		Enfoque profundo	Enfoque superficial
Expresión escrita	C. Pearson	.217	.078
	Sig. Bilateral	.068	.513
Expresión oral	C. Pearson	.021	-.184
	Sig. Bilateral	.859	.121
Dominio de una lengua extranjera	C. Pearson	.142	-.018
	Sig. Bilateral	.233	.883
Trabajo en equipo	C. Pearson	-.039	.086
	Sig. Bilateral	v	.471
Liderazgo	C. Pearson	.167	-.244(*)
	Sig. Bilateral	.160	.039
Toma decisiones y resolución de problemas	C. Pearson	.022	.049
	Sig. Bilateral	.857	.680
Pensamiento crítico	C. Pearson	.347(**)	.059
	Sig. Bilateral	.003	.622
Razonamiento cotidiano	C. Pearson	.276(*)	-.127
	Sig. Bilateral	.019	.287
Creatividad	C. Pearson	.231	-.229
	Sig. Bilateral	.051	.053
Habilidad para el aprendizaje	C. Pearson	.188	-.193
	Sig. Bilateral	.114	.104
Pensamiento reflexivo	C. Pearson	.184	-.127
	Sig. Bilateral	.122	.287
Gestión del tiempo	C. Pearson	.173	-.071
	Sig. Bilateral	.148	.554
Documentación	C. Pearson	.035	-.062
	Sig. Bilateral	.771	.608
Pensamiento analítico	C. Pearson	.423(**)	-.239(*)
	Sig. Bilateral	.000	.043
Razonamiento sintético	C. Pearson	.202	-.102
	Sig. Bilateral	.088	.395
Comunicación interpersonal	C. Pearson	.067	-.030
	Sig. Bilateral	.576	.804
Adaptación a nuevas situaciones	C. Pearson	.193	.163
	Sig. Bilateral	.104	.173
C. en uso de las TIC	C. Pearson	.193	-.007
	Sig. Bilateral	.105	.953

(*). La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

(**). La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

4. Discusión/Conclusiones

Parece que la mayoría de los alumnos encuestados tienden a utilizar un enfoque profundo por encima del superficial, un estilo que utilizan preferentemente cuando se enfrentan a los aprendizajes habituales del aula, aunque podría objetarse que, siguiendo a Corominas et al., (2006), el enfoque debería ser evaluado en relación a una situación concreta, siguiendo su razonamiento, se debería hacer una valoración global que permitiese desvelar el formato mas sintético del enfoque que el estudiante utiliza en situaciones dispares. Esta tendencia general se ve modulada por el género, obteniendo que aunque las puntuaciones de hombres y mujeres son prácticamente iguales en el enfoque profundo, parece que en el enfoque superficial son los hombres los que puntúan más alto. Se han comparado los resultados de esta investigación en las titulaciones de Grado en Educación con los de otros estudios realizados en contextos similares sobre enfoques de aprendizaje, encontrándose diferencias significativas, por ejemplo con los encontrados por Buendía & Olmedo (2002) que consideran que la mayoría de los alumnos no se integran de manera clara en ninguno de los enfoques, o Hernández-Pina, García & Maquilón (2002) quienes obtienen una media más alta del enfoque superficial en los alumnos de Magisterio.

La nota media del curso anterior por su parte parece seguir un patrón claro de evolución mostrando que los alumnos con mejor nota media suelen ser los que adoptan un enfoque predominantemente profundo. También son congruentes con la realidad los resultados obtenidos en el enfoque superficial mostrando que son los alumnos con notas medias más bajas los que adoptan este tipo enfoque, encontrado así resultados muy similares a los establecidos por De la Fuente et al. (2008); Abalde, Barca, Muñoz & Ziemer (2009) y Gargallo, Garfela & Pérez (2006) quienes concluyen que los estudiantes con enfoque profundo obtienen mejores calificaciones que los del superficial.

Por lo que se refiere a la percepción competencial de los participantes los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las competencias en las que mejor nivel perciben los alumnos que poseen son la competencia en expresión escrita, trabajo en equipo, comunicación interpersonal, pensamiento crítico y competencia en toma de decisiones y resolución de problemas. El carácter que asumen los Grados de Educación en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje que se produce puede justificar en parte el mayor nivel de adquisición y desarrollo de estas competencias que

son trabajadas en gran medida a lo largo de los cursos. Por su parte, la competencia en el dominio de una lengua extranjera se sitúa como la competencia en que mayor dificultad encuentran los alumnos y menor nivel tienen, lo cual puede ser debido a multitud de variables tanto educativas, como debidas al contexto, interpersonales, Tierno, Iranzo & Barrios (2013) debido a la débil articulación y bajo liderazgo curricular, relacional y social que tiene actualmente las universidades. También se confirman así los resultados que encuentran Gallardo, Sánchez & Corchuelo (2010) estableciendo la existencia de una gran brecha entre la importancia que le dotan los estudiantes al dominio de una lengua extranjera y su percepción de su dominio de esta. Esta línea parece ser similar a la establecida por Rullán, Fernández, Estapé & Márquez (2010) quienes observan que en las titulaciones propias de Ciencias Sociales los alumnos poseen un mayor nivel en las competencias instrumentales

Los resultados de la variable edad, género y nota media muestran diferencias significativas en cuanto a la percepción competencial, demostrando que en la percepción de cada estudiante influyen aspectos contextuales y personales que determinan en cierta medida el mayor o menor desarrollo y adquisición de unas competencias sobre el resto.

Como síntesis final, al estudiar las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y la percepción competencial los resultados nos muestran una correlación positiva de la mayoría de las competencias con el enfoque profundo, en algunas negativas con el enfoque superficial. Centrándonos solo en aquellas significativas y analizándolas una por una, nos encontramos en primer lugar con que la competencia en liderazgo es incongruente con el enfoque superficial lo cual indica que poseer un perfil de líder no es compatible con la adopción preferente de este enfoque. Por el contrario, la competencia en pensamiento crítico y en razonamiento cotidiano muestran una correlación positiva significativa con el enfoque profundo por lo que puede establecerse que la asunción de este tipo de enfoque supone el desarrollo y consecución de un buen nivel competencial en ambas. Para finalizar, la competencia en pensamiento analítico muestra una doble vertiente: por un lado correlaciona positivamente con el enfoque profundo, y por otro negativamente con el superficial, llegando así a la conclusión de que solo aquellos alumnos con un enfoque profundo parecen desarrollar esta competencia.

Referências

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M. & Ziemer, M. F.** (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de investigación educativa, RIE*, 27(2), 303-319.
- Biggs, J.** (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J.** (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, E.** (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, E.** (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendía, L. & Olmedo, E. M.** (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de investigación educativa, RIE*, 20(2), 511-524.
- Cano, F.** (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Corominas, E., Tesouro, M. & Teixidó, J.** (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad: aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de investigación educativa, RIE*, 24(2), 443-474.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Gallardo, D., Sánchez, M. I. & Corchuelo, B.** (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. Relación entre enfoques de aprendizaje y percepción competencial en universitarios. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 1, 79-99.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. & Pérez, C.** (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 58(3), 327-344.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, J. J. & García, M. P.** (2002). Descripción de los enfoques de aprendizaje de estudiantes de primero de universidad en función de la calificación obtenida en selectividad. La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate: Congreso Nacional de Educación, Burgos, 17 al 20 de octubre (1^a ed., pp. 418). Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones.
- Hernández-Pina, F.; García, M.P. & Maquilón, J.** (2004). Análisis del cuestionario de procesos

de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114.

López-Aguado, M. & López-Alonso, A.I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster.

OECD (2001). *The Definition and Selection of Key Competencies (Informe DeSeCo)*. Paris: OECD.

Rodríguez Esteban, A. & Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de investigación educativa, RIE*, 27(1), 27-47.

Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. & Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado: Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100.

Tierno, J. M., Iranzo, P. & Barrios, R. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de educación*, 361, 223- 251.

ULE (2010). Memoria de verificación del título de Educación Infantil y Educación Primaria.

Vidal (2003). *Análisis de las competencias de los graduados en la Universidad de León*. En A. Ria. & M. Valcarce (Ed.), *V Congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo* (pp. 121-134). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela

Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

O papel dos jogos na motivação para a aprendizagem: O caso do ensino da economia / The role of games on motivation for learning: The case of economics didactics

Pedro Ribeiro Mucharreira¹,

Luísa Cerdeira², Belmiro Gil Cabrito³

¹*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa (Portugal)

²*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa (Portugal)

³*Instituto de Educação,*

Universidade de Lisboa (Portugal)

pedro.mucharreira@campus.

ul.pt, luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt,

b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Resumo

A investigação proposta, que se encontra ainda em desenvolvimento, situa-se num paradigma de aprendizagem construtivista, onde se perspetiva que as aprendizagens possam ser construídas pelas vivências (Dewey, 1933; Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008). Neste enquadramento, será realizada a revisão da literatura respeitante ao papel que a formação docente, no âmbito do ensino das ciências económicas e sociais ao nível do ensino secundário, poderá ter na possível valoração e recurso a determinados jogos didáticos e de simulação no seu reportório de práticas. Complementarmente, procurar-se-á compreender se o recurso a estas metodologias ativas poderá contribuir para um incremento da motivação e aprendizagens dos alunos. Quanto à metodologia, a investigação é de natureza qualitativa, na linha de um paradigma interpretativo, embora recorrendo a técnicas

quantitativas de recolha e análise dos dados. Pretende-se apresentar resultados preliminares resultantes da aplicação de um questionário desenvolvido pelos autores, utilizando-se uma amostra por conveniência constituída por 400 docentes do grupo de recrutamento “430 – Economia e Contabilidade” com qualificação profissional, do território nacional. A amostra resulta do acesso a uma base de dados de *emails* cedida por uma organização educativa sem fins lucrativos. O recurso à aplicação dos questionários teve em vista avaliar as diferentes dimensões de um esquema relacional proposto para a investigação através do desenvolvimento de equações estruturais, recorrendo-se, para este efeito, ao programa *SPSS* para tratamento dos dados. Esta investigação visa contribuir para uma maior reflexão e estudo destas temáticas, perspetivadas segundo as especificidades da didática da Economia no ensino secundário em Portugal.

Palavras-chave: formação docente, didática da economia, jogos didáticos e de simulação, aprendizagem, motivação.

Abstract

The proposed research, which is still in development, is framed in a constructivist learning paradigm, where it is envisaged that learning can be built through life experiences (Dewey, 1933; Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008). In this context, will be performed the literature review concerning to the role that teacher training may have on possible valorization and recourse to certain educational games in its repertoire of practices, in the scope of the teaching of economic and social sciences at high school. Complementarily, this research will attempt to understand if the recourse to these active methodologies may contribute to an increase in the motivation and students learning. With regard to methodology, this research is of a qualitative nature, being in line with an interpretative paradigm, although resorting to quantitative techniques of collection and data analysis. Is intended to present preliminary findings resulting from the application of a questionnaire developed by the authors, using a convenience sample composed by 400 teachers of the recruitment group “430 - Economics and Accounting” with professional qualification, of the national territory. The sample was obtained through an email database, being ceded by a non-profit educational organization. The recourse to the application of questionnaires aims to evaluate the different dimensions of a relational scheme

proposed for this research through the development of structural equations, being used for this purpose the SPSS software program for data processing. This research aims to contribute to further reflection and the study of these issues, envisaged according to the specificities of the didactics of Economics in high school in Portugal.

Key Words: teacher training, economics didactics, educational and simulation games, learning, motivation.

1. Introdução

Com a presente investigação pretendeu-se compreender o papel da formação docente inicial e contínua, no âmbito do ensino das ciências económicas, ao nível do ensino secundário, para uma possível valoração e recurso a determinados jogos didáticos no seu reportório de práticas. Tendo como referência a didática do ensino da Economia, procurou-se perceber o papel que os designados jogos didáticos, alguns deles organizados por instituições de ensino superior, podem ter nas aprendizagens e motivação dos alunos em contexto escolar.

A investigação situa-se num paradigma construtivista, onde as aprendizagens são construídas pelas vivências (Dewey, 1933; Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008), onde se perspetiva o recurso aos jogos didáticos como um fator, entre outros, que pode conduzir à deslocalização do processo de ensino para o de aprendizagem, onde se valorizem as competências e a integração dos saberes (Le Boterf, 2005), permitindo assim a passagem de uma aprendizagem centrada nas aquisições para uma aprendizagem centrada na ação (Chaves & Parente, 2011).

2. Enquadramento Teórico

O campo da formação de professores tem-se constituído, cada vez mais, como uma dimensão estratégica, não apenas para o desenvolvimento docente, para que estes possam acompanhar uma sociedade global em constante metamorfose e capazes de dar respostas cada vez mais diversificadas e complexas no espaço escolar, mas também para o próprio desenvolvimento das organizações escolares e assim reforçar a qualidade do ensino (Marcelo, 1999).

Sendo, desta forma, a ação docente encarada como o fator chave para as mudanças significativas que dão resposta às necessidades educativas, tem-se revelado larga a discussão em torno das melhores práticas docentes, dos atributos e características que definem um bom professor, abordagem esta que, segundo Nóvoa (2009) conduziu à consolidação da famosa trilogia que exemplifica o domínio eficaz destas três grandes dimensões: o saber-saber (conhecimentos), o saber-fazer (capacidades) e o saber-ser (atitudes). Uma perspetiva assinalável relativa à eficácia do ato educativo emana de Arends (2008), quando sintetiza, na sua proposta, as diferentes dimensões em que se sustenta o professor eficaz, estando também em linha, com uma proposta análoga, as perspetivas de Huber & Hutchings (2005) e Nóvoa (2009), quanto às características de um bom professor no exercício da sua atividade.

Conforme refere Arends (2008), o bom professor será aquele que possui uma base sólida de conhecimentos científicos e que, a partir desses, construa práticas docentes que levem os alunos a aprender. Será também aquele que consegue desenvolver a capacidade de abertura ao outro, de escuta e de decisão com justiça, onde se promova a solidariedade e entreajuda. O reportório de práticas de ensino contempla o conjunto de estratégias, métodos e técnicas diversificadas, tendo em conta as características dos alunos. A reflexão e aprendizagem ao longo da vida aglutina todas as outras dimensões, pois o professor vai aumentando e melhorando o seu *know how* e sensibilidade, fruto de um sem número de variáveis ao longo do seu percurso profissional.

Apontando agora para as especificidades do ensino das ciências económicas e sociais, a investigação recente tem-se focado no propósito de compreender melhor as diferentes metodologias de ensino, particularmente as metodologias ativas e de como podem potenciar as aprendizagens alcançadas pelos alunos (Gonzalez & Pozuelos-Estrada, 2008). De acordo com Castro (2013), e situando-nos ao nível do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos, apesar da crescente presença e interesse pelas ciências económicas e suas problemáticas, na sociedade e comunicação social, a sua relevância no currículo escolar tem sido diminuta, não acompanhando essa tendência. Outro aspeto que tem sido marcante é o facto de a leção da disciplina de Economia ter lugar apenas no ensino secundário, sem uma disciplina introdutória no ensino básico, bem como o facto de não se ter em conta esta disciplina como oportunidade para uma formação integral de todos os alunos

do ensino secundário, para além dos que frequentam o curso socioeconómicas. Este aspeto, conjugado com o aumento do número de alunos por turma, o abandono da formação de adultos (cursos tecnológicos, ensino recorrente), entre outros fatores, ajudam a perceber os dados que se apresentam no Quadro 1, respeitante à evolução recente dos professores do grupo de recrutamento “430-Economia e Contabilidade”, em Portugal.

Quadro 1. Pessoal docente em exercício do grupo 430 no ensino secundário, por natureza do estabelecimento de ensino (valores absolutos e relativos) – Anos letivos 2010/2011 a 2014/2015

Anos Letivos	Total	Taxa de Variação (em relação ao ano anterior)	Ensino Público (Nº)	Ensino Público (%)	Ensino Privado dependente do Estado (Nº)	Ensino Privado dependente do Estado (%)	Ensino Privado (Nº)	Ensino Privado (%)
2010/2011	3252	- 6,44%	2948	91%	201	6%	103	3%
2011/2012	2821	- 13,25%	2553	91%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012/2013	2378	- 15,7%	2132	90%	121	5%	125	5%
2013/2014	2166	- 8,92%	1946	90%	106	5%	114	5%
2014/2015	2097	- 3,19%	1887	90%	97	5%	113	5%

Fonte: Mucharreira et al. (2016) – Dados obtidos na DGEEC (2016).

Tem-se registado nos últimos anos uma clara diminuição do número de docentes em exercício, pertencentes a este grupo de recrutamento, com reduções mais significativas nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. Outra particularidade que emerge da análise dos dados é a de um ligeiro reforço do peso relativo das colocações no ensino particular e cooperativo, tanto no que concerne aos estabelecimentos totalmente independentes ou no regime de contrato de associação.

Tendo presente Gonzalez & Pozuelos-Estrada (2008), é de relevar no ensino das ciências económicas o recurso a diferentes estratégias e a metodologias ativas de ensino para que se promovam capacidades metacognitivas (Rodríguez, 2007), formando alunos criativos com sentido crítico, tendo em vista uma formação integral

(Cabrito & Oliveira, 1992). Na esteira desta pretensão, no reportório de práticas de ensino dos docentes das ciências económicas (Arends, 2008), poderão os jogos didáticos e de simulação constituir-se como uma mais-valia para a elevação dos níveis motivacionais dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências (Vos, 2015), que se centrem no reforço do pensamento estratégico e na adaptação a novas situações (Lopes & Oliveira, 2013), conducentes a uma melhoria da afetividade no estudo (Coleman, 1966; Mucharreira, 2012), do trabalho cooperativo em grupo e na resolução de conflitos (Solomon, 1993; Chacón, 2008), bem como no desempenho académico, na capacidade de retenção e memorização das aprendizagens (Alden, 1999), e na promoção da autorregulação das aprendizagens por parte dos discentes (Chen *et al.*, 2013).

Na mesma linha, Meinardi *et al.* (2002) defendem ser crucial a implementação de estratégias didáticas inovadoras, que possam estimular o sentido crítico, a argumentação, uma aprendizagem centrada na resolução de problemas, e em que se estimule a interdisciplinaridade, rompendo com abordagens tradicionais centradas na mera transmissão de conhecimentos (Avramenko, 2012). Também Castro (2013) advoga que os jogos didáticos e de simulação na área económica podem despertar e melhorar o interesse e a curiosidade dos alunos pela disciplina, podendo assim constituir-se como uma importante estratégia a ter em conta pelos docentes, embora seja ainda uma estratégia pouco utilizada (Noraddin & Tse Kian, 2015).

3. Metodologia

Em termos metodológicos, recorreu-se à aplicação de um questionário desenvolvido pelos autores, tendo em consideração o percurso metodológico realizado (Mucharreira *et al.*, 2016). Considerou-se uma amostra por conveniência de 400 docentes do grupo de recrutamento “430 – Economia e Contabilidade” com qualificação profissional, que já possuíssem tempo de serviço docente, tendo-se obtido 185 respostas válidas. O questionário foi concebido numa plataforma digital e enviado por *email* aos sujeitos de estudo, professores do território nacional, com experiência nos ensinos público e particular e cooperativo. Foi utilizada uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, para avaliação das dimensões consideradas no estudo, permitindo aos respondentes especificar o seu nível de concordância com uma determinada afirmação.

A investigação tem, assim, um pendor qualitativo, não deixando de recorrer a técnicas quantitativas de recolha e análise dos dados. Apresentam-se neste artigo alguns resultados preliminares, constituindo a próxima fase da investigação o desenvolvimento de equações estruturais, com vista a investigar as possíveis relações entre as diferentes dimensões incorporadas no modelo, recorrendo-se, para este efeito, ao programa SPSS para tratamento dos dados. O modelo das equações estruturais insere-se numa técnica de análise muito utilizada nos últimos anos nas investigações das ciências sociais, pois permite abordar os fenómenos na sua globalidade, assumindo a sua complexidade (Marôco, 2010). Apresenta-se de seguida o esquema relacional proposto para a investigação, através do qual serão definidas as respetivas questões iniciais e hipóteses de investigação, conforme ilustrado na Figura 1.

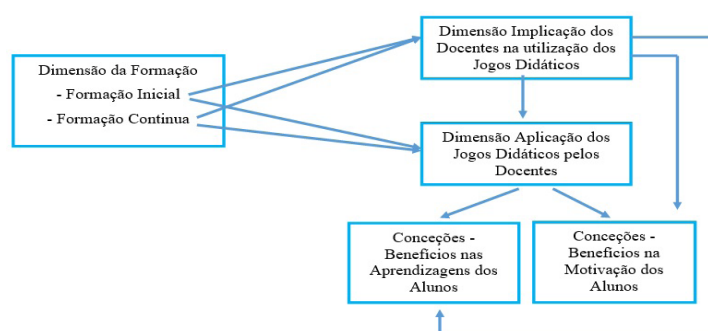


Fig. 1. Esquema relacional

4. Apresentação de resultados

Indicam-se de seguida os resultados preliminares da investigação em curso, resultantes de uma análise descritiva aos dados resultantes do inquérito por questionário aplicado. O Quadro 2 que se segue apresenta a caracterização biográfica dos respondentes.

Quadro 2. Dados Biográficos dos Respondentes

	Fr.	%
SEXO		
Sexo Feminino	134	72,4
Sexo Masculino	51	27,6
IDADE		
Entre 20 e 30 anos	1	0,5
Entre 31 e 40 anos	11	6,0
Entre 41 e 50 anos	67	36,2
Mais de 51 anos	106	57,3
FORMAÇÃO ACADÉMICA		
Bacharelato	5	2,7
Licenciatura	144	77,8
Mestrado	34	18,4
Doutoramento	2	1,1
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Até 4 anos	5	2,7
Entre 5 e 7 anos	9	4,9
Entre 8 e 14 anos	11	5,9
Entre 15 e 22 anos	42	22,7
Entre 23 e 40 anos	113	61,1
Mais de 40 anos	5	2,7
FORMA DE OBTENÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL		
Profissionalização em Serviço	134	72,4
Profissionalização em Exercício	40	21,6
Mestrado	11	6,0
INSTITUIÇÃO FORMADORA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL		
Universidade de Lisboa	41	22,2
Universidade Aberta	40	21,6
Escola Superior de Educação de Setúbal	8	4,3
Universidade do Minho	7	3,8
Escola Superior de Educação do Porto	7	3,8
Escola Superior de Educação de Lisboa	6	3,2
Universidade de Aveiro	6	3,2
Escola Superior de Educação de Santarém	5	2,7
Outras	65	35,2

N= 185

Conforme se pode observar pelo Quadro 2, respeitante à caracterização biográfica dos 185 respondentes, uma parte considerável é do sexo feminino (72,4%), tem mais de 51 anos (57,3%), possui o grau de licenciatura (77,8%) e uma experiência profissional entre os 23 e 40 anos de tempo de serviço docente (61,1%). No que diz respeito à forma de obtenção da qualificação profissional, 72,4% dos respondentes indicaram que se deu por intermédio de uma profissionalização em serviço, destacando-se enquanto entidades formadoras a Universidade de Lisboa (22,2%) e a Universidade Aberta (21,6%).

O respondente-tipo era do sexo feminino, licenciado, com mais de 51 anos de idade e com um tempo de serviço entre os 23 e os 40 anos.

O Quadro 3 apresenta a caracterização geral dos 185 respondentes.

Quadro 3. Caracterização Geral

	Fr.	%
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE		
Sim, com horário completo	157	84,9
Sim, com horário incompleto	26	14,0
Não	2	1,1
DISTRITO DA ESCOLA (ATUAL OU ÚLTIMA COLOCAÇÃO)		
Lisboa	61	33,0
Porto	24	13,0
Aveiro	16	8,7
Setúbal	14	7,6
Leiria	13	7,0
Faro	12	6,4
Outros	45	24,3
TIPO DE INSTITUIÇÃO		
Pública	141	76,2
Privada dependente do Estado	14	7,6
Privada independente do Estado	30	16,2
CONTRATO DE TRABALHO		
Efetivo (Quadros de Escola/QZP)	139	75,1
Contratado	39	21,1
Contratado (Prestação de Serviços/Recibos Verdes)	7	3,8

N= 185

Da análise ao Quadro 3 é possível constatar que 84,9% dos respondentes, aquando da submissão das respostas, se encontravam a lecionar com horário completo. É também possível observar uma significativa representatividade ao nível dos distritos a que pertencem as escolas dos inquiridos, pese embora se possam destacar Lisboa (33%) e Porto (13%). No que diz respeito ao tipo de instituição, 76,2% dos respondentes leciona numa instituição de ensino pública, 16,2% numa instituição privada independente do Estado, enquanto 7,6% leciona numa instituição privada dependente do Estado. Quanto ao contrato de trabalho, 75,1% dos respondentes encontrava-se efetivo, 21,1% eram contratados e 3,8% eram contratados em regime de prestação de serviços.

De seguida, encontra-se patente no Quadro 4 a relação dos jogos didáticos e de simulação que os respondentes indicaram incluir com mais regularidade no seu reportório de práticas docentes. De assinalar que esta questão permitia uma seleção múltipla dos itens apresentados, para além de abrir a possibilidade em ser selecionada a opção “Outros”.

Quadro 4. Jogos Didáticos e de Simulação no Reportório de Práticas

Designação do Jogo Didático e de Simulação e Entidade Promotora	Fr.	%
A Empresa – <i>Junior Achievement</i>	87	25,8
Concurso de Ideias – <i>GES Entrepreneur</i>	50	14,8
Jogo do Investimento – <i>ISCTE Business School</i>	40	11,9
YBT – <i>Young Business Talents</i> – IPDJ e NIVEA	33	9,8
11 e 12 Horas de Gestão – <i>ISCTE Business School</i>	24	7,1
InovPortugal – Acredita Portugal	19	5,6
Case Study no Desafio da Semana de Economia e Gestão – <i>Católica Lisbon, School of Business & Economics</i>	14	4,2
<i>IPS Junior Challenge</i> – Instituto Politécnico de Setúbal	4	1,2
Outros	52	15,4
Não utiliza	14	4,2

N= 337

Tendo presente os 337 registos válidos, os respondentes indicaram recorrer com mais regularidade ao programa “A Empresa” (25,8%), promovido pela *Junior Achievement*, logo seguido por um conjunto de “Outros” jogos didáticos e de simulação (15,4%), muitos deles concebidos e implementados pelos próprios professores.

Também é de relevar o peso relativo do “Concurso de Ideias”, promovido pelo *GES Entrepreneur* (14,8%) e o “Jogo do Investimento”, da *ISCTE Business School* (11,9%).

Quadro 5. Os Jogos Didáticos e de Simulação no reforço da motivação e aprendizagens dos alunos

Designação do Jogo Didático e de Simulação e Entidade Promotora	Fr.	%
A Empresa – <i>Junior Achievement</i>	62	33,5
Concurso de Ideias - <i>GES Entrepreneur</i>	30	16,2
Jogo do Investimento - <i>ISCTE Business School</i>	24	13
YBT - <i>Young Business Talents</i> - IPDJ e NIVEA	18	9,7
InovPortugal - Acredita Portugal	7	3,8
11 e 12 Horas de Gestão - <i>ISCTE Business School</i>	6	3,2
Case Study no Desafio da Semana de Economia e Gestão - <i>Católica Lisbon, School of Business & Economics</i>	4	2,2
<i>IPS Junior Challenge</i> - Instituto Politécnico de Setúbal	2	1,1
Outros	32	17,3

N= 185

Já no que diz respeito à relevância atribuída segundo as conceções da maioria dos docentes, plasmada no Quadro 5 infra, o jogo didático e de simulação que melhor promoverá a motivação e aprendizagens dos alunos será o programa “A Empresa” da *Junior Achievement* (33,5%), logo seguido por “Outros” jogos didáticos e de simulação (17,3%), pelo “Concurso de Ideias” do *GES Entrepreneur* (16,2%) e o “Jogo do Investimento” da *ISCTE Business School* (13%). No campo oposto, o *IPS Junior Challenge*, promovido pelo Instituto Politécnico de Setúbal, foi o jogo didático e de simulação menos considerado pelos docentes, com um peso relativo de 1,1%.

Tendo presente o esquema relacional proposto (Mucharreira *et al.*, 2016), encontram-se evidenciadas, no Quadro 6, as médias e os desvios padrão das frequências das respostas por questão e componente. Todas as questões receberam os mesmos valores máximos e mínimos [1-5] e as suas médias situam-se entre os pontos 3 e 5 da escala de *Likert*. Na Componente 2 (C2), algumas médias apresentam-se inferiores ou próximas de três, indicando que a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos”, por parte dos docentes, é baixa. Na Componente 1 (C1), as médias encontram-se mais próximas de quatro, sugerindo a existência de benefícios decorrentes da utilização dos referidos jogos didáticos e de simulação, particularmente os benefícios na

motivação dos alunos. Assim, as componentes melhor avaliadas (próximas do ponto quatro da escala) são as do “Benefícios” (C1), seguida da “Formação” (C3). A mais próxima do ponto três da escala é a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos” (C2), com pior avaliação. É ainda nesta Componente que se verifica o valor mais elevado do desvio padrão, indicando a existência de dissemelhanças nas respostas às questões desta Componente. Tomando como referência a média simples, constata-se que os inquiridos concordam que a “Formação Inicial” (FI) e a “Formação Contínua” (FC) promovem a aquisição de um conjunto de competências essenciais para o eficaz desempenho da atividade docente e que contribuem para a introdução de estratégias inovadoras no reportório de práticas docentes. Verifica-se ainda que a “Implicação/Aplicação dos Jogos Didáticos” e a “Formação” são as componentes que revelam a média simples e a média ponderada mais baixas.

Quadro 6. Análise Descritiva – Médias Simples, Ponderadas e Desvios Padrão

Componente	Questões	Análise por questão		Análise por componente		
		$\bar{X}_s^*$	S^{**}	$\bar{X}_s^*$	$\bar{X}_p^{**}$	S^{**}
C3 (Formação)	FI1	3,84	,796	3,755	2,904	0,722
	FI2	3,50	,910			
	FC1	3,90	,936			
	FC2	3,78	,994			
C2 (Implicação/ Aplicação)	IUJD1	2,61	1,027	3,202	2,215	0,825
	IUJD2	2,84	1,035			
	IUJD3	4,15	,972			
	IUJD4	3,73	,990			
	AJD1	3,12	1,298			
	AJD2	2,76	1,354			
C1 (Benefícios)	BAA1	4,13	,748	4,203	3,605	0,664
	BAA2	4,27	,724			
	BMA1	4,14	,779			
	BMA2	4,28	,718			

Xs*: média simples; S**: desvio padrão; Xp**: média ponderada calculada pela ponderação de cada questão com o seu peso fatorial.

Após a apresentação dos resultados preliminares, através da estatística descritiva, na próxima fase da investigação terá lugar o desenvolvimento do modelo de equações estruturais. Neste sentido, tendo em vista a verificação da fiabilidade e consistência interna do grupo de variáveis, recorreu-se ao teste *Alpha de Cronbach*, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7. *Reliability Statistics* das três componentes propostas para o questionário

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Componente
,802	,801	4	C3 - Formação
,834	,836	5	C2 - Implicação e Aplicação
,916	,917	4	C1 - Benefícios

De acordo com os valores obtidos, as consistências internas das três componentes propostas para o questionário apresentam valores que, segundo George & Mallery (2003), são considerados bom a muito bom, o que viabiliza a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) que será realizada na próxima fase da investigação.

5. Considerações finais

Apesar de a investigação ainda se encontrar em desenvolvimento, os resultados preliminares apontam para uma baixa implicação dos docentes do grupo “430-Economia e Contabilidade” no sentido de incorporarem os jogos didáticos e de simulação no seu repertório de práticas. Adicionalmente, os docentes evidenciam a possibilidade de terem lugar benefícios decorrentes da utilização destes jogos didáticos e de simulação, particularmente os benefícios na motivação dos alunos. Os 185 respondentes do questionário aplicado indicaram que, para além de recorrerem com maior regularidade ao programa “A Empresa”, promovido pela *Junior Achievement* e a “Outros” jogos didáticos e de simulação planificados e implementados pelos próprios, são também estes dois jogos didáticos e de simulação que consideraram poder fomentar um incremento nos níveis de motivação e aprendizagem dos alunos. Tendo presente o papel que este tipo de jogos pode desempenhar na motivação para a aprendizagem, seria de equacionar a sua apresentação e reflexão nos programas de formação de professores.

Referências

- Alden, D.** (1999). Experience with scripted role play in environmental economics. *The Journal Of Economic Education*, 30(2), 127-132.
- Arends, R.** (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Avramenko, A.** (2012). Enhancing students' employability through business simulation. *Education & Training*, 54(5), 355-367.
- Cabrito, B. & Oliveira, M. L.** (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S.** (2013). Ensinar economia com o DidaktosOnLine. *Indagatio Didactica*, 5(3), 142-156.
- Chacón, P.** (2008). El juego como estratégia de enseñanza y aprendizaje? Cómo crealo en el aula?. *La Revista Nueva Aula Abierta*, 16. Retirado de <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>.
- Chaves, R. R. & Parente, C.** (2011). O Empreendedorismo na Escola e o Paradigma das Competências: O Caso da Junior Achievement – Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67, 65-84.
- Chen, Z., Lu, C., Chou, C., Chen, L., Chiang, C., & Wan, C.** (2013). My-investment: using digital games to help children learn financial management. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 8(2), 277-290.
- Coleman, J.S.** (1966). In defence of games. *American Behavioural Scientist*, 10, 3-4.
- Dewey, J.** (1933). *How We Think*. Chicago: D. C. Heath.
- DGEEC (2016)**. Relatórios Anuais da DGEEC (2003/2004 a 2014/2015)- Estatísticas da Educação. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>.
- George, D. & Mallery, P.** (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gonzalez, G. & Pozuelos-Estrada, F.** (2008). Enseñar Economía Mediante Estrategias De Investigación Escolar. Estudio De Caso Sobre Las Concepciones Y Prácticas Del Profesorado. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 7, 109-120.
- Huber, M., & Hutchings, P.** (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, A. & Kolb, D.** (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In Armstrong, S. & Fukami, C. (Eds.). *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.

- Le Boterf**, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes**, N. & Oliveira, I. (2013). Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(1), 4–20.
- Marcelo**, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marôco**, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software e Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Meinardi**, E., Aduriz, A., & Revel, A. (2002) La Educación Ambiental en el aula. Una propuesta para integrar contenidos através de la argumentación. *Investigación en la Escuela*, 46, 93-103.
- Mucharreira**, P. R. (2012). *Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Superior de Gestão.
- Mucharreira**, P. R., Cerdeira, L., & Cabrito, B. G. (2016). O papel dos jogos didáticos no reportório de práticas docentes de economia. In Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (Eds.). (2016). *Livro de atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Noraddin**, E.M. & Tse Kian N. (2015). Three learning potentials in digital games: perception of Malaysian university teachers. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 143-160.
- Nóvoa**, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 25-46.
- Piaget**, J. & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- Solomon**, C.M. (1993). Simulation training builds teams through experience. *Personnel Journal*, 72(6), 100-107.
- Vos**, L. (2015). Simulation games in business and marketing education: How educators assess student learning from simulations. *The International Journal of Management Education*, 13, 57-74.

Envolvimento dos Alunos na Escola: Para uma ecologia da biblioteca académica

Tatiana Sanches¹

*¹Instituto de Educação, Universidade de
Lisboa (Portugal)*

tsanches@fpie.ulisboa.pt

Resumo

O espaço da biblioteca é reconhecido como um ambiente propício ao estudo, e ainda que fora da sala de aula, contribui para o envolvimento dos alunos na escola. Este estudo desenvolve uma reflexão teórica a partir de dois eixos conceptuais: a psicologia do ambiente e o espaço biblioteca, no âmbito escolar. A psicologia do ambiente é uma área que estuda tudo o que envolve o ser humano. Refere-se ao espaço físico e aos estímulos que nele existem, tais como o som, a paisagem, ou o clima, estudando a forma como o ambiente influencia o indivíduo ou grupos de indivíduos e como o comportamento humano, individual ou social, influi no ambiente. No espaço da biblioteca pode refletir-se sobre uma organização pensada para o estudo e fruição, através da leitura. Os espaços das bibliotecas têm vindo a adaptar-se às circunstâncias dos sistemas educativos de que fazem parte. Eles são também espaços permeáveis e abertos, mutuamente influenciados e influenciadores da comunidade educativa onde se inserem. A articulação destas duas perspetivas é a base para a reflexão sobre o envolvimento do aluno na escola. Sendo as bibliotecas espaços que se inserem no seio de instituições educativas, contribuem para a compreensão do fenómeno educativo e dos vários processos que o constituem. Estes locais (dentro da escola, mas fora da aula) funcionam, num certo sentido, como âncoras de fixação dos estudantes no espaço escolar. As relações com o ensino e a aprendizagem, nomeadamente em termos do envolvimento dos alunos na escola, podem, em resultado da resposta dos estudantes às variáveis ambientais, e das

interações daí decorrentes, contribuir para se atingir o sucesso na aprendizagem e prevenir comportamentos negativos, como o abandono ou absentismo escolar.

Palavras-chave: Biblioteca Académica; Espaço; Psicologia do Ambiente; Psicologia da Educação; Envolvimento dos alunos na escola.

Abstract

The library space is looked upon as a favorable environment for studying. Even though it is external to the classroom, it contributes to students' engagement in school. This study develops a theoretical reflection based on two conceptual axes: environmental psychology and the library space, in the school context. Environmental psychology is a field which studies everything involving the human being. It refers to physical space and to the stimuli that exist in it, such as sound, landscape or climate, studying the way the environment influences individuals or groups of individuals, and how individual or social human behavior influences the environment. The library space allows a reflection about an organization designed for study and fruition, through reading. Library spaces have been gradually adapting to the circumstances of the educational systems that they are part of. They are also permeable and open spaces, being both influenced by and influencers of the educational community where they belong. The articulation of these two perspectives provides the basis for reflection about students' engagement in school. As libraries are spaces inserted within educational institutional, they contribute to the understanding of the educational phenomenon and of the different processes it consists of. In a way, these places (within the school, but outside the classroom) work like fixation anchors for students in the school space. As a result of students' responses to environmental variables and of the interactions involved, relationships with teaching and learning (namely in terms of students' engagement in school) may contribute to achieve at learning and prevent negative behavior, such as school abandonment or truancy.

Key words: Academic Library; Space; Environmental Psychology; Educational Psychology; Students' Engagement in School.

1. Introdução

O presente texto inscreve-se numa linha de investigação que articula educação e psicologia. A Psicologia da Educação procura explicitar variáveis cognitivas, motivacionais, socioculturais, individuais e coletivas, dentro da lógica escolar – aprendizagem / ensino. Aqui emergem questões que gravitam em torno do desenvolvimento, da avaliação, dos resultados, do sucesso ou insucesso, da autorregulação, da atenção e da motivação, por exemplo. As fontes teóricas da Psicologia da Educação, que se sustentam e recorrem a metodologias diversas, mas essencialmente experimentais, são elas próprias inspiração para compreender e fazer evoluir a perceção e intervenção sequente sobre o indivíduo em contexto educativo. Por isso, a psicologia da educação encontra-se numa área fundamental que toca a ação pedagógica e legitima alterações nas estratégias, em todo o ciclo de vida, já que a educação, e a aprendizagem em particular, vai para além do contexto formal, assumindo-se como uma corrente transversal ao longo da vida.

É útil perceber que, por exemplo, ao nível do ensino superior, o facto de muitas aulas não serem de frequência obrigatória influi na relação que os alunos desenvolvem com o espaço escolar. Estes outros locais que são as bibliotecas (dentro da escola, mas fora da aula) contribuem para a fixação dos estudantes no espaço universitário, cujas relações com o ensino, nomeadamente em termos do envolvimento dos alunos na escola, é particularmente afetada pela autonomia e responsabilidade concedidas. Este é apenas um exemplo de como podem ser estabelecidas articulações interessantes entre os temas em apreço. A biblioteca académica é portanto um espaço educativo que deve ser alvo de investigação, reflexão e ação, designadamente no que toca à compreensão do envolvimento dos alunos na escola. É este o propósito desta reflexão.

2. um olhar a Partir da psicologia do ambiente

A psicologia do ambiente é um domínio da Psicologia que se desenvolveu no final dos anos 50 e durante os anos 60, de uma forma mais sistemática nos Estados Unidos, e que se dedica ao estudo e intervenção no âmbito da interação entre meio envolvente e ser humano (Antunes, Bernardo, Palma-Oliveira, 2011, p. 190). Tem procurado, desde o seu surgimento, a explicação do comportamento humano face ao espaço

físico e aos estímulos que nele existem. Antunes, Bernardo e Palma-Oliveira (2011) explicam que a psicologia do ambiente surge essencialmente como uma resposta à “tentativa de criar ambientes ótimos para as atividades humanas; mas também pela destruição de diversas cidades europeias durante a segunda guerra mundial e a necessidade da sua reconstrução de modo funcional”, referindo a importância da interação social, da territorialidade humana e do espaço pessoal, bem como dos desenraizamentos causados pelos realojamentos impostos pelas migrações, como fatores importantes para se compreender a evolução desta disciplina. Os mesmos autores referem uma outra linha de investigação que se relaciona com a poluição, preservação de recursos, e sustentabilidade, estudando atitudes, preocupações e comportamentos ambientais.

A psicologia do ambiente analisa e interpreta o comportamento em contexto e as suas mútuas influências. De facto, o ambiente inclui todo o entorno natural e construído e é um sistema em delicado equilíbrio que a qualquer momento pode ser alterado ou mesmo destruído (Bell, Greene, Ficher, Baum, 2001, p. 2). Por isso estão aqui situados estudos que relacionam o som, a paisagem, a arquitetura ou o clima, por exemplo, e a forma como estes têm impacto nos indivíduos ou grupos de indivíduos. Situam-se ainda nesta disciplina as questões que analisam a maneira como ações e comportamentos humanos, de uma forma individual ou social, influem no ambiente – onde as pessoas vão, o que fazem com o seu tempo, como usam os recursos que têm disponíveis, como interagem com o mundo à sua volta. Stokols (1977, p. 22) refere ainda que os psicólogos ambientais agem a partir da assunção de que os fenómenos comportamentais neste âmbito participam de uma grande rede de acontecimentos, descrições e disciplinas, sublinhando a complexidade e interdisciplinaridade deste domínio do conhecimento. O mesmo autor sublinha a importância de se compreender a sua atuação a partir de aspetos intrapessoais do ser humano (processos fisiológicos e psicológicos) e dimensões ambientais (físicas, sociais, culturais, geográficas, entre outras).

A psicologia do ambiente utiliza como metodologia, essencialmente, três formas de investigação: métodos experimentais, métodos correlacionais e métodos descritivos (Bell, Greene, Ficher, Baum, 2001, p. 10; Klöckner, 2013). Em todos eles procura-se a validação de uma hipótese, quer pela observação, quer pela experimentação, quer através da comparação de realidades distintas. Bronfenbrenner (1979) desenvolveu uma teoria exatamente baseada nesta metodologia. Propôs uma explicação ecológica

para o desenvolvimento humano, explicando que a mudança de comportamento dos indivíduos se molda de acordo com o ambiente, que se organiza em círculos concêntricos de proximidade – afastamento. Muito sumariamente, Bronfenbrenner (1979) sugere que o ambiente e o indivíduo são mutuamente influenciáveis e influenciadores, desenvolvendo uma dinâmica de interação sucessiva, o que permite ao último o crescimento em aprendizagem. Para este artigo, é relevante considerar a investigação descritiva como metodologia, ainda que realizada com base na pesquisa não interferente, e em resultado da busca de literatura descritiva já validada e disponível.

No espaço da biblioteca pode refletir-se sobre uma organização pensada para o estudo e fruição, através da leitura. É importante perspetivar o envolvimento dos alunos na escola através da biblioteca, à luz do que propõem Barracho e Dias (2011, p. 386), isto é, “o ambiente é considerado como um quadro de vida, onde o espaço construído (uma escola, um escritório, um hospital, uma habitação), é uma expressão concreta ou específica do sistema social que exerce influência, quer sobre as nossas atividades, quer sobre as relações dos indivíduos com os seus semelhantes”.

Os espaços escolares são, pois, mais do que locais inócuos de visita assídua dos estudantes, ambientes que têm características para além do higiénico ou artístico, alcançando critérios que permitam “la actividade, la construcción, la heterogeneidade, la individualización y la socialización de los alumnos. En este enfoque pedagógico el profesor es un protagonista, pues debe saber crear las condiciones que permitan influir positivamente en sus alumnos mediante la modelación del entorno físico” (Olivos, 2010, p. 209). Os bibliotecários são igualmente protagonistas, sempre que possam intervir no desenho, aconselhamento e acompanhamento da definição dos espaços de bibliotecas, da implantação de mobiliário e na criação de ambientes propícios ao estudo e aprendizagem. Para tal deverão assegurar o cumprimento das condições preconizadas, por exemplo, por Gascuel (1987), Silva (1987), Brás (1998) ou Vidulli (1998). Aí se apresentam diversas propostas para a instalação e organização do espaço, ou para a escolha adequada de cadeiras e mesas e outro mobiliário de biblioteca, apontando exatamente para uma escolha baseada no uso efetivo que os leitores fazem dos espaços. Porém, não basta escolher o mobiliário e preparar o espaço. É necessário pensá-lo de uma forma integrada com a sua função, que no âmbito académico corresponde a uma função de aprendizagem. Por isso é importante trabalhar conjuntamente com os professores, que compreendem as necessidades

curriculares e pedagógicas dos estudantes. É aliás nesta linha que Harada & Yoshina (2010, p. 7) propõem um trabalho de parceria entre todos os intervenientes. As propostas vão muito para além do pensar sobre os espaços de aprendizagem, envolvendo sobretudo estratégias concertadas para o desenvolvimento de trabalho académico, que incluem o planeamento e avaliação das aprendizagens curriculares de uma forma articulada.

2.1 A biblioteca como espaço de estudo e trabalho à luz da psicologia do ambiente

No âmbito dos estudos sobre os espaços escolares (por exemplo, Silva, 2002; Marques, 2003; Buffa & Pinto, 2003, Burke & Grosvenor, 2008), é evidente uma leitura do espaço ligando a arquitetura dos lugares de aprendizagem a uma intencionalidade social, que nos transporta para ideias e valores como a democratização do ensino, a vigilância, a higiene, a economia ou o conforto, em prol da aprendizagem, ligando definitivamente projeto o arquitetónico e a moldura histórico-pedagógica que o enforma. No dizer de Marques (2003, p. 15), “O espaço escolar enuncia e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos. No desenrolar da prática educativa torna-se um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e de aprendizagem, uma forma silenciosa de ensino”. Nestes estudos emergem as pistas para a compreensão histórica dos momentos em que estes foram pensados, planeados e construídos. Burke & Grosvenor (2008, p. 172) apontam as novas características dos espaços de aprendizagem para o século XXI, referindo que se no passado as instalações para aprender incluíam a área do professor, o trabalho de grupo e a aprendizagem por projetos, por exemplo, o advento das tecnologias expandiu as possibilidades que incluem agora ensino à distância, pesquisas na internet, aprendizagem mobile, trabalho cooperativo e em rede, entre outros. Os autores explicam:

Emerging ideas that are influencing both policy and practice include ‘engagement’ (making the curriculum meaningful and motivating), ‘personalization’ (tailoring the curriculum to each learner), ‘connectivity’ (using and encouraging good social relationships), ‘authenticity’ (making the learning real), ‘technological enhancement’

(using technology in learning), 'lifelong learning' (focusing on learning at all ages), 'facilitation' (guiding or scaffolding learning), 'accountability' (meeting high standards), 'equity' (ensuring equal opportunity to learn), 'accessibility' (access to learning at any time), creativity (encouraging knowledge production) and 'investment' (learning as the key to economic prosperity).

Também Payne (2005) alude a esta mesma alteração de contextos de aprendizagem, em particular no ensino superior, sublinhando que as bibliotecas são influenciadas pelas suas instituições acolhedoras. Aí se verifica o aumento e diversificação de alunos, as mudanças na pedagogia e nos métodos de ensino, sentindo-se igualmente o impacto das tecnologias na sua forma de funcionamento, estruturação de espaços e serviços. A este propósito Levy (2005, p. 35) refere que o foco na atividade tem claramente implicações para o design dos espaços físicos e virtuais de aprendizagem. Acrescenta que é difícil levar a cabo uma pedagogia baseada em atividades, quando os espaços foram concebidos para um ensino centrado no professor. Por isso novos espaços de aprendizagem estão a ser concebidos de forma flexível, para integrarem necessidades físicas e virtuais neste âmbito. Matthews, Andrews & Adams (2011, p. 107) referem:

The impact of 'spaces' becomes more prominent as pedagogical practices in higher education start to move away from the traditional, teacher-centred approach to a more flexible, student-centred approach. As students' learning styles, aspirations and expectations evolve, it is clear that learning environments need to evolve with them.

Compreendendo a influência do espaço, concomitante com a sua função e intenção de utilização, o que é também apelidado de behavior setting (Bell, Greene, Ficher, Baum, 2001, p. 125), percebemos que para cada tipo de contexto, existe um modelo de comportamento adequado que corresponde ao comportamento esperado nesse tempo e espaço (Barracho e Dias, 2011). Não é o mesmo estar numa biblioteca e estar num campo de jogos, nem sequer será o mesmo estar numa sala de aula, apesar de todos estes espaços corresponderem a algum contexto de aprendizagem. O conceito de behavior setting assenta no pressuposto de que existe

uma interdependência entre certos padrões de comportamento e o meio físico em que estes ocorrem. Percebemos assim que o espaço, devido ao tipo de utilização que tem habitualmente, inscreve em si valores e representações, que acabam por funcionar como elementos normativos face aos comportamentos (Barracho e Dias, 2011). Portanto, quando olhamos para o lugar da biblioteca, em particular, da biblioteca académica, podemos antever uma caracterização global do espaço – estantes com livros, mesas e cadeiras para leitura e estudo, computadores para uso individual – e dos tipos de utilização habituais – a leitura, a pesquisa, a escrita, enfim, o trabalho intelectual.

Lembremos ainda a necessidade de compreender as múltiplas funções das bibliotecas, mesmo só referindo as funções do espaço: é que além dos espaços de estudo, as bibliotecas têm de lidar com as suas funções de guarda, armazenamento e preservação de documentos. Esta concomitância de objetivos funcionais pode em certos momentos colidir. Por exemplo, quando a documentação cresce desmesuradamente, obrigando a utilizar espaços de leitura para o aprovisionamento de livros; ou, em alternativa, quando as zonas de estudo são separadas das zonas de acesso aos materiais de leitura. De acordo com Bell, Greene, Ficher & Baum (2001, p. 251), para muitos estudantes esta separação de funções não é conveniente, implicando uma alteração nos hábitos de estudo, uma vez que o acesso à informação é fundamental para completar as tarefas escolares. Confirma-se, portanto, o que Barracho e Dias (2011, p. 397) referem: “Todo o espaço institucional ou organizacional é sempre um espaço standardizado que integra um certo número de elementos em termos de equipamentos, devendo o conjunto conferir grande estabilidade.” E acrescentam os autores que só se compreende efetivamente o espaço e a sua influência se for considerada uma outra dimensão, a de que “todo o espaço institucional é organizado porque é um espaço sob controlo, um espaço que obedece em cada caso a um certo número de regras de vigilância”.

Podemos então questionar: se o ambiente de biblioteca é controlado e vigiado, obedecendo a todo o tipo de regras (começando pela organização dos livros e a sua arrumação, passando pelos sistemas de funcionamento que a sustentam – regras de empréstimo, regras de descrição de documentos, regras de consulta de documentos, entre outras), então, porque se mantêm os alunos na biblioteca, já que sendo um espaço escolar, sujeito a regras onnipresentes, não é de frequência obrigatória, como a generalidade das aulas? Uma hipótese será sobretudo porque sendo um espaço extra letivo, ainda que escolar, permite conciliar a segurança pessoal do aluno

(assente exatamente nas regras e na previsibilidade do contexto) com a liberdade de escolha do seu percurso individual (escolha das leituras, do tempo de estudo, do lugar onde se senta, entre outros).

Olivos (2010, p. 221), percorrendo as propostas de outros autores, sugere que alguns espaços educativos são melhores que outros para certas atividades educativas. E referindo-se ao caso das bibliotecas em particular, menciona que uma biblioteca atrativa e bem apetrechada, provida de recantos especiais, aumenta nas crianças a disponibilidade de tempo para a leitura.

Finalmente, é importante aludir ao que se apelida de semântica do controlo. Este constructo agrega os conceitos que estão associados à apropriação do espaço, através de cinco mecanismos: controlo, previsibilidade, domínio, participação e definição de condições (Kaplan & Kaplan, 1982, p. 130-131). Em conjunto permitem a chamada ritualização na apropriação do espaço. Segundo Kaplan & Kaplan (1982), as estratégias de controlo sobre o espaço permitem contornar a incerteza, garantindo melhores condições de funcionamento cognitivo, principalmente quando não exista feedback imediato, necessário para a continuidade de uma certa forma de atuar. Nos espaços em que existe liberdade de atuação, estas instâncias protocolizam condições estratégicas que beneficiam os sujeitos, sobretudo para contrariar sentimentos de impotência, perigo, insegurança, em síntese, de falta de controlo sobre o entorno. Num estudo sobre o comportamento de estudantes universitários face aos espaços de bibliotecas, Regalado & Smale (2015, p. 903) revelaram algumas das circunstâncias que os estudantes testemunharam como sendo valorizadas para a apropriação desses espaços:

The students we met understood and could articulate an institutional and cultural expectation of the library as a place for scholarly work; many chose to study in a library for this reason. For them the library was a place to seek a transformative experience, a place where they not only could, but also, if the rules of behavior such as turning off cellphones and resisting conversation were followed, indeed must be students first and foremost. So important was the organizing effect of the library as place that for a few students who described themselves as studious and academically motivated, finding a “serious” library was imperative to creating an adequate space for study.

Estas ideias são interessantes para observarmos de seguida o conceito de envolvimento dos alunos na escola através da biblioteca.

3. Envolvimento dos alunos na Escola: de um lugar não letivo

O envolvimento na escola tem sido descrito, na literatura, por vários autores (Finn, 1993; Blumenfeld, et al., 2005; Veiga, 2012), como o resultado da interação dos estudantes em resposta às variáveis ambientais, sendo este aspeto fundamental para atingir resultados académicos positivos e benéficos para os estudantes e prevenir comportamentos negativos, como o abandono ou absentismo escolar (Blumenfeld, et al., 2005). O estudo do envolvimento dos alunos na escola é importante na medida em que é considerado preditor das aprendizagens, realização e rendimento académicos (Abreu, 2014), sendo por isso um fator decisivo na intervenção da psicologia da educação, nos seus múltiplos aspetos – prevenção do abandono escolar, orientação vocacional, promoção do sucesso escolar, entre outros. Esta dimensão, além de preditora do sucesso escolar, é indicadora de comportamento ajustado por parte dos alunos. Por isso, o envolvimento é tido como um processo que conduz a resultados académicos positivos e, numa perspetiva desenvolvimentista, tem impacto, de forma significativa, sobre o desenvolvimento psicossocial do aluno (Abreu, 2014). Na introdução ao livro *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*, Shui-fong Lam (Veiga, 2013) referia que o envolvimento é um constructo multidimensional que tem atraído, nos anos mais recentes, a atenção de investigadores em diversas áreas, precisamente pela sua abrangência. De facto, a partir deste conceito, as questões que envolvem a adaptação, auto-estima e auto-conceito, avaliação e sucesso escolar podem ser melhor compreendidas. Na mesma obra, Magalhães refere: “O envolvimento reemerge como questão interdisciplinar e desafio tão actual quanto exigente, que carece de uma solução pedagógica integrada.” (Veiga, 2013: 69). É este o mote que nos permite enquadrar uma proposta de investigação interdisciplinar centrada nas questões das bibliotecas. E é exatamente a partir desta premissa que procuramos, no presente artigo, descrever e explicar o contexto espacial que a biblioteca académica proporciona.

Nos Estados Unidos, o Nacional Research Council (2004) debruçou-se sobre a importância do contexto para uma compreensão mais abrangente do envolvimento

dos alunos na escola, sublinhando que existem já evidências empíricas substanciais que mostram como as condições educativas promovem o envolvimento intelectual. Explica este organismo (Nacional Research Council, 2004) que existem três conjuntos de variáveis psicológicas que intervêm contextualmente para o envolvimento dos alunos na escola – crenças sobre competência e controlo; valores e objetivos; e um sentido de conexão social. E estas variáveis são encontradas em programas de aprendizagem bem-sucedidos, ainda que fora da escola. De facto, as perceções de competência e domínio determinam o esforço e compromisso que cada estudante vai realizar com o objetivo de aprender. Se o estudante não acredita que tem a capacidade ou as competências adequadas para ser bem-sucedido, ele não se vai comprometer e envolver na tarefa de aprendizagem. Os efeitos da perceção de incompetência são o que leva alguns estudantes a desistir de determinado curso ou programa de estudos. Por outro lado, em termos de valores e objetivos, estes também são importantes para compreender as motivações dos estudantes relativamente à aprendizagem. Os estudantes podem ter o objetivo intrínseco de aprender, porque gostam, podem ter o objetivo de terminar os estudos e obter mais tarde um bom emprego, ou podem apenas estar a cumprir um desejo dos seus pais. O tipo de objetivos e os valores que lhes estão subjacentes têm igualmente impacto no envolvimento dos alunos na escola. Finalmente, a conexão social é o que atribui o sentido de pertença. Este sentido de pertença é uma construção social na qual a identidade coletiva ganha relevo, sendo que aqueles estudantes, que não se sentem respeitados ou estão socialmente isolados, não se ligam à escola e muitas vezes acabam por desistir. Com estes dados, que conjugam as variáveis determinantes do envolvimento dos alunos na escola, podemos, como propõem o Nacional Research Council (2004) procurar atuar a três níveis: promover a perceção positiva de competência e domínio; promover valores e objetivos académicos, apostando no desenvolvimento do pensamento complexo; e promover a participação ativa, através de atividades colaborativas e com significado. As atividades que os alunos desenvolvem e que propiciam motivação, desencadeando o envolvimento em prol da aprendizagem, não ocorrem apenas dentro da sala de aula, nem apenas no ambiente escolar.

As questões sobre o papel que a biblioteca pode ter no envolvimento dos alunos na escola não são originais, ainda que tenham sido colocadas de outros ângulos. Massengale, Piotrowski & Savage (2016), por exemplo, procuraram identificar e articular as bibliotecas com o sucesso académico dos estudantes. Embora os

resultados não sejam conclusivos quanto a uma relação causa-efeito, os resultados iniciais do estudo revelaram que as médias académicas são ligeiramente superiores nos estudantes frequentadores de bibliotecas.

Kenney (2015, p. 390) referia, num estudo sobre o papel das bibliotecários na ligação à comunidade académica, com base numa revisão sistemática da literatura – que os bibliotecários deverão ir para além das ligações à comunidade, para passar ao envolvimento. E questionava:

Can library liaisons play a key role in revitalizing human-to-human interactions by engaging individuals collectively in problem solving, creativity, and the production of new knowledge and awareness?
Can the library become the center for engagement on campus, with liaisons providing critical human support and analysis that cuts across technology, disciplines, hierarchies, social norms, and institutional and cultural contexts?

A autora (Kenney, 2015) concluiu o foco deverá ser sobretudo nos processos mais do que nas funções, sobretudo nos processos que levam os alunos à aprendizagem, referindo finalmente que as ligações dos alunos à biblioteca irão confirmar que esta é não só o local onde se dirigem quando não sabem, mas, sobretudo, aquele onde se envolvem uns com os outros.

Taylor (2013), no seu estudo, aprofunda o papel potencial da biblioteca académica como colaboradora direta ou indireta no envolvimento dos alunos na escola. Através destes conceitos e da análise das suas variáveis, observa os fatores que influenciam o sucesso do estudante: quando um aluno se envolve com as oportunidades sociais e académicas proporcionadas pela instituição, a persistência é afetada positivamente. Sublinha que o uso de recursos físicos e informativos da biblioteca tem efeito no envolvimento dos alunos, reforçando teorizações anteriores, em que se afirmava que o envolvimento ocorre quando o esforço do estudante está conectado com um ambiente propiciador de oportunidades académicas eficazes (e onde os alunos são desafiados com altos níveis de leitura e escrita e tarefas cognitivas complexas). Os resultados deste estudo aprofundado sustentam a ideia de que a biblioteca desempenha um papel importante na provisão de recursos que facilitam o envolvimento académico.

4. A biblioteca como ecologia de aprendizagem autonoma e propiciadora do envolvimento dos alunos na escola

A aprendizagem acontece num complexo situacional que envolve a sala de aula, mas que se expande para toda a escola. As bibliotecas académicas, como locais imersos nesse ambiente, fazem parte de uma possibilidade de resposta aos desafios que os alunos enfrentam. Os alunos, desafiados, procuram soluções através dos múltiplos meios de que dispõem: os próprios professores na sala de aula, pesquisas, seminários, conversas, associativismo, atividades culturais e, entre outros, bibliotecas. São as interações daqui resultantes que propiciam o envolvimento académico e consequentemente o desenvolvimento pessoal – em conhecimento, em poder, em informação, em responsabilidade e em aprendizagem reflexiva. As bibliotecas contribuem para a aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes, não só enquanto espaços físicos, mas sobretudo pelo que proporcionam em termos de socialização e de aprendizagem, pela disponibilização de recursos de informação e pela ação pedagógica em torno destes recursos. Por exemplo, um contributo importante **é a formação em competências de pesquisa e uso da informação, também chamada de formação em literacia da informação**. Amante (2007) refere que existe um impacto positivo, observável pelos docentes, no trabalho académico desenvolvido pelos estudantes após este tipo de formação em contexto de biblioteca, revelando maior capacitação para diversas tarefas implicadas na realização de trabalhos académicos. Este é um dos resultados esperados nos percursos de aprendizagem que a universidade propicia. As bibliotecas, ao gerarem e gerirem fluxos de informação, numa interação constante com a comunidade académica, estarão a corresponder igualmente a esta necessidade de envolvimento que o aluno tem.

Hunter (2006, 61-81), apontava algumas tendências de futuro, que são já hoje uma realidade, e que se podem resumir em: mudanças tecnológicas que implicam espaços flexíveis que as acomodem; necessidade de uso de redes sem fios para a utilização ilimitada de tecnologias móveis; necessidade de fornecimento de energia elétrica para aparelhos móveis; necessidade de implantação das bibliotecas em espaços virtuais e domínio de tecnologias open access; design e planificação de bibliotecas e espaços de aprendizagem pensados de forma a refletir a aprendizagem centrada no estudante, colaborativa e de grupo. Também Khoo, Rozaklis, Hall &

Kusunoki (2016) destacam a importância de se pensar os espaços das bibliotecas para além dos locais físicos, já que o impacto das tecnologias na forma de trabalhar em meio académico é determinante para a aprendizagem.

Importa ainda destacar que existem diversos aspectos associados ao sucesso de uma instituição escolar, de ensino básico, secundário ou de ensino superior. Para que exista uma aprendizagem efectiva não basta criar o espaço físico propício à permanência dos alunos. É necessário algo mais. Hunley & Schaller (2009) propõem uma abordagem centrada nas conexões entre o espaço de aprendizagem e **métodos pedagógicos, inspirada em programas de ensino**. Isto é, associada a espaços e baseada nas características de sucesso aí observadas. Para estes e outros autores, a cultura do campus, o clima social e o ambiente influenciam a eficácia dos espaços de aprendizagem (Hunley & Schaller, 2009, 26-34):

We have also found that learning spaces can encourage or constrain behavior. Students and faculty engage in a full range of learning behaviors (1) when environments are constructed to optimize interaction between faculty and students inside and outside of the classroom or course time; (2) when there is an engagement with course material both through class preparation, on the part of faculty and students, and through active learning inside class; and (3) when the atmosphere encourages students and faculty to behave as if “serious work” is taking place.

Mais recentemente, May & Swabey (2015), num estudo longitudinal, debruçaram-se sobre a forma como as bibliotecas são usadas e que papel estes espaços desempenham no campus. Dados anteriores (Turner, Welch & Reynolds, 2013; Browndorf, 2014) **já apontavam para um esforço por parte das administrações no ensino superior, no sentido do investimento em configurações espaciais centradas no estudante**, procurando espelhar opções administrativas e estratégias pedagógicas com este foco. O sucesso destes espaços modernos no apoio à aprendizagem deriva da sua funcionalidade, integrando tecnologias, espaços para trabalho de grupo, laboratórios de criação e outros espaços flexíveis para além das zonas de leitura e estudo. Não obstante, os autores (May & Swabey, 2015) desenvolveram uma análise a cinco bibliotecas universitárias canadianas. Partindo de diversos tópicos de análise (como o uso de tecnologia, materiais impressos, interação com os serviços

de atendimento, o lugar para estudar sozinho e o ter um lugar favorito, entre outros), os autores mostram como diferentes tipos de biblioteca académica (de escolas superiores, institutos ou universidades) têm características comuns e proporcionam idênticas reações e comportamentos nos seus estudantes. Uma das conclusões é que o design e a taxa de utilização dos espaços afetam a forma como os estudantes avaliam as atividades e serviços oferecidos pelas bibliotecas. Por exemplo, uma biblioteca com uma alta frequência de utilização não é sentida como um bom local para o estudo individual, pois não proporciona o silêncio e tranquilidade necessários a esta atividade. Assim, no dizer dos autores (May & Swabey, 2015, p. 789), quando os estudantes escolhem um local para desenvolver as suas atividades académicas, **é** ao mesmo tempo um local que liga a informação à experiência social de aprendizagem. Concluem assim, na esteira do que já outros autores tinham afirmado (Matthews, Andrews & Adams, 2011), que a aprendizagem em locais de socialização - dentro do campus ou da escola, mas fora da aula - mais do que locais de estudo, catalisam interações entre estudantes e promovem o sentimento de pertença à comunidade, sentimento este que é também condição necessária ao envolvimento. Com estes dados é possível pensar em espaços distintos para diferentes funções – áreas silenciosas para estudo e áreas mais abertas e permissivas ao ruído.

Igualmente, Khoo, Rozaklis, Hall & Kusunoki (2016) mostram que o espaço é algo construído e apropriado percetual, cognitiva e culturalmente, havendo portanto influências notórias nas escolhas que os estudantes fazem para utilização das bibliotecas, de acordo com fatores como a luminosidade, o ruído, a taxa de ocupação, a temperatura, o facto de ser um trabalho de grupo ou individual o que se pretende realizar. Todos afetam física e cognitivamente os estudantes, levando-os a tomar determinadas opções ou preferências, ancoradas nas suas perceções sobre o território em que se encontram.

5. Discussão e conclusões

Na primeira parte deste artigo a tónica foi colocada na compreensão da psicologia do ambiente e como este campo científico nos pode ajudar a esclarecer e compreender o impacto do espaço, concretamente do espaço de biblioteca, na aprendizagem.

A segunda parte descreveu um olhar sobre o envolvimento dos alunos na escola e as suas implicações, tendo como mote o papel da biblioteca académica. Procurou

explicar-se como é que o lugar biblioteca contribui para tal e que impactos e implicações poderá ter no sucesso académico.

A revisão sistemática da literatura efetuada neste estudo procurou assim contribuir para um campo ainda incipiente que faz convergir a Psicologia da Educação, a Psicologia do Ambiente e área das Bibliotecas. Sobretudo procurou ser um tributo de suporte à investigação experimental que possa surgir para aferição, em diversas frentes, do envolvimento dos alunos na escola, particularmente no seio das suas bibliotecas. Ficou demonstrado, creio, o interesse desta problemática para a compreensão mais aprofundada do comportamento dos alunos, no que toca às práticas de estudo e pesquisa, e como este pode influir no seu sucesso académico.

Observou-se que os espaços das bibliotecas são mais que territórios físicos de estudo. São locais de socialização e de aprendizagem e meios para o desenvolvimento pessoal e intelectual, contribuindo para a persistência dos alunos, para o seu envolvimento com a escola e, em última análise, para o seu sucesso académico. Não podemos ignorar o que destacam Hess, Greer, Lombardo & Lim (2015):

For library use to be positively associated with student persistence and success, students need to gain an understanding of the library, the research process, and the resources and services available to them.

Isto significa que para uma efetiva apropriação dos espaços das bibliotecas, os estudantes têm de os saber utilizar, compreender e atribuir-lhes um significado compatível com as suas expectativas. Tal poderá ser conseguido através da frequência das ações que muitas bibliotecas já desenvolvem e oferecem e que passam por vários tipos de formação dos estudantes na utilização dos seus recursos. Visitas de estudo ao espaço, pesquisa de recursos assistida, serviço de referência, workshops ou pequenos cursos para que saibam como pesquisar, avaliar, trabalhar e apresentar a informação de uma forma ética (formação em literacia de informação) ou outras ações, promovem o uso efetivo e consistente da biblioteca.

Já noutro estudo exploratório (Kuh & Gonyea, 2015) se concluía que as experiências em bibliotecas que têm impacto para os estudantes universitários, e que portanto contribuem para o seu envolvimento na escola, são exatamente as experiências com significado e propósito ao nível educacional e que os estudantes que mais frequentemente usam a biblioteca, são os que mais refletem uma ética de trabalho

académico e se envolvem em tarefas academicamente desafiantes (que requerem pensamento crítico elaborado). Concluem que mais importante que pequenas ações dirigidas aos estudantes, o que de facto tem impacto é a natureza e amplitude das experiências do estudante durante um período prolongado. Também por isso as bibliotecas deverão continuar a aprofundar as oportunidades de colaboração com os docentes, bem como a avaliar os seus serviços, nomeadamente através da auscultação dos seus utilizadores, fortalecendo características que lhes permitem ajudar os estudantes a ter sucesso académico, de forma sistemática e continuada.

Conclui-se, pela revisão sistemática da literatura, que o ambiente de estudo e as condições do espaço influem definitivamente na apropriação que é feita pelos utilizadores da biblioteca e logo, no envolvimento dos alunos na escola. Estas conclusões reforçam resultados da investigação muito recente, efetuada nos Estados Unidos, através da ACRL (2016) - Association of College and Research Libraries. O projeto onde estes resultados se enquadram intitula-se *Assessment in Action: Academic Libraries and Student Success*. Este trabalho, que reúne projetos de avaliação realizados em diferentes tipos de instituição de terceiro ciclo, demonstra a contribuição positiva das bibliotecas académicas para o sucesso dos estudantes. A investigação chegou a quatro principais conclusões: 1. Os estudantes que beneficiam de formação inicial da biblioteca (em literacia de informação) revelam melhor desempenho nos seus cursos que os alunos que não o fazem; 2. A utilização da biblioteca aumenta o sucesso do aluno (resultados positivos por exemplo, nas notas dos cursos, persistência e conclusão da formação académica); 3. Os programas e serviços institucionais cuja colaboração envolve a biblioteca melhoraram a aprendizagem dos alunos. 4. A alfabetização em informação reforça os resultados da educação e formação em geral. Adicionalmente, os resultados da avaliação demonstrados por este projeto fazem antever conexões positivas entre serviços e recursos da biblioteca e aprendizagem dos alunos e sucesso, nomeadamente referindo-se que a retenção dos alunos melhora com a formação de biblioteca; os serviços de apoio à pesquisa na biblioteca aumentam a aprendizagem dos alunos; a formação da biblioteca agrega valor à experiência académica de longo prazo de um estudante; a biblioteca promove o relacionamento académico e o envolvimento do aluno; a utilização de espaço da biblioteca relaciona-se positivamente com a aprendizagem dos alunos e o sucesso académico.

Nesta sequência, sugere-se, adicionalmente, a realização de estudos semelhantes para a realidade portuguesa, que procurem verificar, no terreno, como são os comportamentos dos alunos portugueses face aos espaços das bibliotecas, permitindo uma atuação mais situada e consequente dos profissionais das áreas do ensino, das bibliotecas e da psicologia da educação.

Referências

- Abreu, S. A. G.** (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes* (Tese de mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ACRL (2016).** *Documented Library Contributions to Student Learning and Success: Building Evidence with Team-Based Assessment in Action Campus Projects*. Report prepared by Karen Brown with contributions by Kara J. Malenfant. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Amante, M. J.** (2007). Bibliotecas universitárias: semear hoje para colher amanhã. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 9, Açores, 2007. Informação para a Cidadania, o Desenvolvimento e a Inovação: actas. Lisboa: BAD, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/346>
- Antunes, D., Bernardo, F., Palma-Oliveira, J.M.** (2011) Psicologia do ambiente. In: M.P. Lopes; P.J. Palma; R. Bártolo-Ribeiro, Cunha, M.P. (Coord.) *Psicologia Aplicada*. Lisboa: Editora RH. (pp. 189-210).
- Barracho, C., Dias, M. J. D.** (2011) Da psicologia do ambiente à psicologia do espaço: conceitos e aplicações. In: M.P. Lopes; P.J. Palma; R. Bártolo-Ribeiro, Cunha, M.P. (Coord.) *Psicologia Aplicada* (pp. 383-402). Lisboa: Editora RH.
- Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D., Baum, A.** (2001). *Environmental psychology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T. W. G., Fredricks, J.A., Friedel, J. A & Paris, A.** (2005). School Engagement of Inner-City Students during Middle Childhood. In C.R. Cooper, C.T Garcia Coll, W. T. & H. M. Davis (eds.). *Development Pathways through Middle Childhood: rethinking contexts and diversity as resources* (pp. 145 -170). London: Psychology Press.
- Brás, M. H. B.** (1998). *Bibliotecas escolares: instalações e organização do espaço*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University.

- Browndorf, M.** (2014). Student Library Ownership and Building the Communicative Commons. *Journal of Library Administration*, 54(2), 77-93. doi:10.1080/01930826.2014.903364
- Buffa, E., & Pinto, G. A.** (2002). *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1983-1971*. São Carlos: Brasília: INEP. EdUFSCar
- Burke, C., & Grosvenor, I.** (2008). *School*. London: Reaktion Books.
- Finn, J. D.** (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Education Statistics.
- Gascuel, J.** (1987). *Um espaço para o livro*. Lisboa: Dom Quixote.
- Harada, V. H. & Yoshina, J. M.** (2010). *Assessing for learning: librarians and teachers as partners*. Santa Barbara, CA: Librarians Unltd.
- Hess, A. N., Greer, K., Lombardo, S. V., & Lim, A.** (2015). Books, Bytes, and Buildings: The Academic Library's Unique Role in Improving Student Success. *Journal of Library Administration*, 55(8), 622-638. doi:10.1080/01930826.2015.1085241
- Kaplan, S., & Kaplan, R.** (1982). *Cognition and environment: functioning in an uncertain world*. New York: Praeger.
- Kenney, A. R.** (2015). From engaging liaison librarians to engaging communities. *College & Research Libraries*, 76(3), 386-391. doi:10.5860/crl.76.3.386
- Klöckner, C. A.** (2013). A comprehensive model of the psychology of environmental behaviour — A meta-analysis. *Global Environmental Change*, 23, p. 1028-1038. doi:10.1016/j.gloenvcha.2013.05.014
- Khoo, M. J., Rozaklis, L., Hall, C., & Kusunoki, D.** (2016). "A Really Nice Spot": Evaluating Place, Space, and Technology in Academic Libraries. *College & Research Libraries*, 77(1), 51-70. doi:10.5860/crl.77.1.51
- Kuh, G. D., & Gonyea, R. M.** (2015). The Role of the Academic Library in Promoting Student Engagement in Learning. *College & Research Libraries*, 76(3), 359-385. doi:10.5860/crl.76.3.359
- Levy, P.** (2005). Pedagogy in a changing environment. In P. Levy; S. Roberts (Eds.). *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian* (pp. 24-48). London: Facet.
- Marques, F. M.** (2003). *Os liceus do Estado Novo: arquitetura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.
- Matthews, K. E., Andrews, V., & Adams, P.** (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 105-120. doi:10.1080/07294360.2010.512629

- National Research Council (2004).** *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington: The National Academies Press.
- Olivos, P.** (2010). Ambientes escolares. In J. I. Aragonés; M. Américo. *Psicología ambiental* (pp.205-224). Madrid: Pirámide.
- Payne, P.** (2005). A kaleidoscope of change: how library management can support the development of new learning environments. In P. Levy; S. Roberts (Eds.). *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian*, pp. 200-219. London: Facet.
- Regalado, M., & Smale, M. A.** (2015). "I Am More Productive in the Library Because It's Quiet": Commuter Students in the College Library. *College & Research Libraries*, 76(7), 899-913. doi:10.5860/crl.76.7.899
- Silva, C. M.** (2002). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, V.** (1987). *Como fazer o programa para a construção de uma biblioteca Pública Municipal*. Lisboa: Instituto Português do Livro e da Leitura.
- Stokols, D.** (1977). *Perspectives on environment and behavior: therapy, research, and applications*. New York and London: Plenum Press.
- Taylor, M. A.** (2013). *Academic Library Use and Undergraduate Engagement and Persistence*. (Tese de doutoramento). The University of Texas: Austin.
- Turner, A., Welch, B., & Reynolds, S.** (2013). Learning Spaces in Academic Libraries – A Review of the Evolving Trends. *Australian Academic & Research Libraries*, 44(4), 226-234. doi:10.1080/00048623.2013.857383
- Veiga, F.** (2012). International Journal of Developmental and Educational Psychology. *Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação*. *Revista de Psicologia*, 1 (1), p. 441-449.
- Veiga, F.** (Coord.) (2013). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação = Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Retirado de http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1854963&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Vidulli, P.** (1998). *Diseño de bibliotecas: guía para planificar y proyectar bibliotecas públicas*. Gijón : TREA.

Liderança dos alunos, clima de escola e estilos educativos docentes: Olhares de alunos dos 3º ciclo e secundário

Manuela Teixeira¹, Conceição Alves-Pinto²

¹Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal)

²Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal)

mmteixeira.iset@gmail.com,

mcavespinto@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Na sociedade atual reconhece-se a necessidade de promover atitudes pró-ativas e de liderança entre os jovens. Se é certo que estas competências têm uma componente de exercício individualizado, também não é menos certo que a pro-atividade tem uma expressão grupal e colaborativa que é determinante para o sucesso de qualquer empreendimento. Importa compreender até que ponto na escola os jovens assumem comportamentos pró-ativos, de liderança e que relação se pode estabelecer com outras dimensões da sua vivência escolar.

Objetivos: Estudar a visão dos alunos sobre os seus comportamentos de liderança e eventuais relações com o clima de escola e com as práticas educativas de professores.

Metodologia: A amostra é constituída por 2050 alunos de 11 escolas distribuídas de norte a sul do país. A recolha de dados foi realizada por recurso a um instrumento de recolha de dados relativos à liderança assumida pelos alunos, ao clima de escola e às práticas educativas de professores. Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna. **Resultados:** As dimensões de liderança dos alunos revelam fortíssimas relações com as diferentes dimensões do clima de escola e com os indicadores dos estilos educativos docentes.

Conclusão: Na vida das escolas importa aprofundar a relevância do clima de escola e dos estilos educativos docentes na promoção de comportamentos de liderança por parte dos alunos.

Palavras-chave: Liderança dos Alunos, Clima de Escola, Estilos educativos, Envolvimento dos Alunos.

Abstract

Conceptual Framework: Currently society recognizes the need to promote proactive attitudes and leadership among students. If it is true that these skills have an individualized exercise component, it is no less certain that the pro-activity has a group and collaborative expression that is critical to the success of any endeavor. Once school is a currently widespread experience framework for young people it is important to understand how these students take on proactive behaviors and leadership and what kind of relation can be established with other school experience dimensions. **Objectives:** To study students' overview on their leadership behaviors and the possible relationship between school climate and teachers' educational practices. **Methodology:** The sample consists of 2,050 students from 11 schools distributed from north to south. Data collection was carried out using of an instrument on leadership exercised by the students, on school climate, and on teachers' educational practices. For data analysis we used descriptive and inferential statistics and calculated the internal. **Results:** The leadership dimensions reveal very strong relationships between the different dimensions of school climate and teachers' educational practices indicators. **Conclusion:** When it comes to school life we need to deepen the relevance of school climate and teaching educational styles in promoting students' leadership behaviors.

Keywords: Student Leadership, School Climate, Educational styles

1. Enquadramento Conceptual

A necessidade de promover atitudes pró-ativas entre os jovens é cada vez mais salientada em documentos sobre uma efetiva inserção das novas gerações na sociedade atual. Sendo a escola uma instituição com grandes responsabilidades na preparação dos jovens a aceder à condição de adulto, é de esperar que, para além do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos programáticos, a escola seja um espaço onde os alunos façam experiências que os preparem para assumirem atitudes pró-ativas e competências de liderança. Estas competências têm não só uma componente de exercício individualizado, como uma expressão grupal e colaborativa, determinante para o sucesso de qualquer empreendimento. E nem sempre se tem em consideração que a liderança não é só exercida por quem tem um estatuto formal mas que é assumida por muitos que não têm esses estatutos. Diremos que qualquer boa organização assenta em atitudes pró-ativas, colaborativas, de liderança dos seus membros, que contribuem para o seu bom funcionamento. E por isso interrogamo-nos até que ponto a escola está a promover as competências de liderança entre os jovens. E esta interrogação toma uma particular relevância, ao constatararmos que o modelo explícito mais generalizado de organização escolar e de avaliação dos alunos promove o individualismo e a acomodação ao que é pedido pelos programas. Acresce ainda que crianças e jovens são objeto, quotidianamente, de práticas educativas que podem ser promotoras ou inibidoras de comportamentos de autonomia, de iniciativa, de sensibilidade e de colaboração com os outros. Essas práticas educativas, que ocorrem por um lado na escola, com os professores e por outro na família com os pais, não serão indiferentes à forma de ser e de estar dos jovens com os outros. O interesse em compreender até que ponto os jovens assumem comportamentos de liderança entre pares será contextualizado, quer por referência ao clima de escola quer à sua experiência enquanto objeto de diferentes estilos educativos no âmbito da escola. Como a escola de Palo Alto salientou toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de relação havendo situações em que o processo de transmissão da mensagem se torna, ele próprio, a mensagem mais relevante. Com efeito os jovens a par das mensagens explícitas que lhe são transmitidas quer na escola quer na família apreendem os processos através dos quais essas mensagens são transmitidas.

Mas a escola é muito mais do que a sua organização formal. A escola é um meio de vida, onde a propósito e em torno das atividades formais se desenrolam processos de interações, multidimensionais, de aprendizagens do ser, estar e intervir com outros. Nestas redes de interação os jovens desenvolvem modalidades de ser com outros que se situam em diferentes pontos de uma gama variada, com dominante mais ou menos colaborativa, mais ou menos conformista, mais ou menos propositiva. Ora esta modalidade de ser com outros, na sua diversidade, muitas vezes é dificilmente acessível aos adultos, permanecendo numa zona de penumbra e mesmo oculta. Tal como o bullying que permanece muitas vezes oculto aos olhos dos adultos, também a liderança interpares é largamente desconhecida pelos adultos, docentes e investigadores.

O projeto subjacente a este artigo surge na sequência do trabalho que temos realizado sobre as perspetivas dos jovens por um lado relativas ao clima da escola e por outro à socialização escolar. Neste artigo procuramos captar os comportamentos de liderança dos jovens na escola, tal como são perspetivados pelos próprios alunos e de eventuais relações com o clima da escola e com os estilos educativos docentes.

1.1 Delimitação da nossa perspetiva de Liderança

A problemática da liderança tem atravessado os debates organizacionais sobretudo a partir da segunda guerra mundial. Não pretendemos abordar essa história mas entendemos importante deixar clara a nossa perspetiva do que é ser líder já que é frequente a confusão entre “chefe” e líder. No âmbito da educação o contraste é grande quando se compara o discurso do ministério e o de muitos professores. Vai sendo corrente, o ministério falar dos diretores como líderes escolares, como se o estatuto de diretor lhes atribuísse ipso facto as qualidades de líder. Já os professores, em conversas informais ou em sessões de formação muitas vezes falam do diretor como um chefe autoritário, preocupado mais com as normas do que com as pessoas, o que consideramos ser, por parte do Governo, uma subversão do conceito de líder.

1.1.1 O que é liderar

Depois de múltiplas leituras sobre liderança, encontramos em Peletier (1998) a que melhor corresponde à nossa perspetiva; assim definiremos liderança como a “capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objetivos definidos”.

Curiosamente parece-nos que o conceito de liderança se aproxima mais do sentido que se lhe atribui quando se fala de alunos líderes do que ao que lhe é atribuído entre os adultos onde a hierarquização das organizações dá relevo aos detentores de autoridade a quem, muito frequentemente, se designa como líderes. Isto não significa que não haja chefes que são líderes mas há muitos chefes que são verdadeiros anti-líderes estabelecendo a sua autoridade sobre o constrangimento e mesmo através de ameaças implícitas ou explícitas.

A abordagem da Inteligência Emocional (cf. Goleman, 1995 e 2002; Kets De Vries, 2006) vem enriquecer muito a compreensão da liderança quando considerada segundo o nosso ângulo de visão.

Ser capaz de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de determinados objetivos exige uma preocupação constante pelos outros, pelo seu potencial de trabalhar em grupo, pelos seus medos e pelos problemas que os condicionam na sua vida para além da organização (cf. Kets De Vries, 2001, 2010).

Liderar é criar empatias e saber cuidar do grupo que se lidera. Liderar é situar-se num campo de liberdade que permite a cada um a adesão voluntária de pessoas livres.

Diria que ser líder exige sair de si para se centrar no grupo e nos objetivos a atingir, para gostar verdadeiramente das pessoas e estar inteiramente entregue à missão a desenvolver.

1.1.2 Comportamentos de liderança

Neste estudo, ao procurar conhecer os comportamentos de liderança assumidos por jovens em contexto escolar, definimos oito dimensões de liderança que associámos às questões que explicitamos de seguida:

Dimensões	Indicadores (Questões associadas)
Cuidar do Coletivo	Procuro que nenhum colega seja sempre posto de lado
	Num grupo, procuro que o trabalho de cada um seja reconhecido
Implicação no coletivo	Quando estou num projecto sinto-me responsável por que tudo corra bem
	Em trabalhos de grupo, às vezes faço tarefas de que gosto menos, porque são necessárias para conseguirmos o objetivo que temos
Visão comum	Nas actividades de grupo procuro os pontos em que podemos estar de acordo
	Na participação em grupos, preciso que os objetivos sejam claros para o conjunto
Fiabilidade	Se é preciso defender alguém, os meus colegas sabem que eu o faço
	Os meus colegas confiam em mim para organizar as coisas quando trabalhamos em conjunto
Gratificação na Colaboração	Gosto de ajudar os outros
	Gosto de trabalhar em colaboração com outras pessoas
Pró-atividade	Quando há um problema tomo iniciativas para o resolver
	Num grupo se há divergências procuro ver os pontos em que podemos convergir
Confiança recíproca	Os professores confiam em nós.
	Tenho confiança nos meus professores
Atitude face à Mudança	Preocupo-me em ajudar a mudar as coisas que não estão bem
	Podem contar comigo nas iniciativas para melhorar a escola

Estas dimensões de liderança foram formuladas através de múltiplas interações entre as autoras deste artigo, interações que decorriam do conhecimento teórico e prático que tínhamos vindo a adquirir ao longo do tempo. Com alguma surpresa constatámos, posteriormente, que algumas destas dimensões correspondiam à leitura que Rego e Pina e Cunha fazem, baseada nos textos e nos comportamentos de liderança do Papa Francisco, designadamente o cuidar do coletivo - tendo consciência de que as pessoas importam -, a implicação no coletivo, a busca de uma visão comum e a confiança recíproca (cf. Rego & Pina e Cunha, 2015, particularmente no capítulo oito). Lowney, por seu turno, dirá que Francisco é o “homem que guia com o coração”(2015).

Se, como anteriormente referimos, liderar é situar-se num campo de liberdade parece-nos pertinente abordar, ainda que sinteticamente, a problemática da clima escolar sobre a qual, também, inquirimos os nossos respondentes.

1.2 Clima de escola na perspetiva dos alunos

Os estudos sobre clima têm as suas raízes em investigações que remontam ao final da década de 30 e foram iniciados por White e Lippitt com a observação do comportamento dos grupos confrontados com diferentes estilos de liderança. Os seus resultados foram, posteriormente aprofundados por Lewin, Lippitt, & White, (1939) onde se analisa o clima social dos grupos confrontados com diferentes tipos de liderança. Dito de outro modo, na sua génese, os estudos dos diferentes tipos de liderança surgem intrinsecamente ligados com o clima social dos grupos.

Também nós decidimos estudar as relações entre liderança e clima sem, contudo, seguir a tipologia daqueles autores.

Assumimos em estudos anteriores (cf. 2014 e 2015) que o clima organizacional corresponde às representações e aos sentimentos maioritários dos atores organizacionais sobre as suas organizações. Para apreender o modo como os estudantes apreciam o clima das suas escolas utilizámos alguns dos indicadores que vimos testando: relações entre atores, equidade e segurança. O indicador global de relações desdobra-se em indicadores das seguintes dimensões: relações com o diretor de turma, relações entre professores e alunos e relações entre colegas.

Dimensões	Indicadores (Questões associadas)
Relações com o diretor de turma	O diretor de turma está sempre disponível para nos ouvir e ajudar a resolver problemas
	O diretor de turma interessa-se por saber se temos dificuldade nas diferentes disciplinas
Relações dos professores com os alunos	Os professores têm consideração por nós.
	Os professores apoiam-nos quando precisamos
Relações entre colegas	Quando ando preocupado tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa
	Entre colegas, quem sabe mais de uma matéria ajuda a estudar os que têm mais dificuldade
Equidade	As notas são no geral justas
	Os professores explicam quais são os critérios de avaliação
Segurança	Quando há confusões há sempre um adulto que intervém para resolver os problemas
	Há falta de segurança nos acessos à escola

1.3 Os estilos educativos dos docentes

De entre as abordagens das práticas educativas optámos por nos centrar nos estilos educativos. A nossa opção é diversa da feita por Borges (2015) que distingue o professor como leader autocrático ou democrático. Construímos uma tipologia de estilos educativos docentes usando os mesmos referenciais que criámos em investigações anteriores para os estilos educativos parentais (Alves-Pinto & Teixeira 2014), introduzindo as alterações que decorrem das diferenças das relações pais-filhos e professor-alunos. Também Pellerin (2005) procurou aplicar a abordagem dos estilos educativos parentais, não ao universo familiar mas à vida das escolas frequentadas por adolescentes.

Inscrevemos a nossa perspetiva dos estilos educativos, com quatro estilos, numa linha que terá a sua origem curiosamente na abordagem de Lewin, Lippitt, & White, (1939) – que contemplava as categorias de autocrático, democrático e laissez-faire –, passando por Baumrind (1966, 1991 e 2005) – cujos estilos educativos familiares consideravam ainda só três categorias autoritário, autorizado e permissivo -. A lógica de uma tipologia com quatro estilos que refere a dois eixos decorre das propostas de Maccoby & Martin, (1983). Estes autores propõem uma tipologia de estilos educativos familiares em torno de duas dimensões: *demandingness* e *responsiveness*. Barros de Oliveira (1996) falará do eixo autonomia vs controle e do eixo amor vs hostilidade.

No âmbito deste trabalho, nós consideramos também que os estilos educativos se podem analisar em torno de duas dimensões consideradas articuladamente. Por um lado *controlo* como acompanhamento do respeito pelas regras – que permitem a antecipação do comportamento de cada um – e por outro o *apoio* nas respostas às expectativas em relação a si, que o jovem sente, por parte do contexto. Considerando em conjunto estas duas dimensões teremos o estilo responsabilizante (controlo forte e apoio forte), o estilo indulgente (controlo fraco e apoio forte), o estilo autoritário (controlo forte e apoio fraco) e finalmente estilo negligente (controlo fraco e apoio fraco).

2. Objetivos, metodologia e Apresentação de resultados

O objetivo deste artigo é analisar a perspetiva dos alunos sobre os seus comportamentos nas seguintes dimensões de liderança: *Cuidar do coletivo*, *Implicação no coletivo*, *Visão comum*, *Fiabilidade*, *Gratificação na colaboração*, *Pro-atividade*, *Confiança recíproca* e *Atitude face à mudança*. Interessou-nos estudar eventuais relações das dimensões de liderança dos alunos com o clima da escola e com os estilos educativos docentes.

O método usado foi o de inquérito por questionário que integra o instrumento relativo à liderança dos jovens – construídos expressamente para esta investigação – o instrumento relativo ao clima de escola – em que a maioria dos indicadores já foi usada em investigações anteriores (Teixeira, 2014, 2015) e indicador de estilos educativos.

A amostra é constituída por 2050 alunos do 3º ciclo e do secundário, de 11 escolas distribuídas de norte a sul do país, distribuídos da seguinte forma: por género 51,7% são raparigas e 48,3% são rapazes; por nível de instrução familiar (nível mais elevado entre o pai e a mãe) 1º ciclo 10,3%, 2º ciclo-15,1%, 3º ciclo- 24,3%, secundário ano-25,5% e Curso Superior-24,8. Fizeram-se análises descritivas e inferenciais.

2.1 Perspetivas dos alunos

2.1.1 Comportamentos de liderança dos alunos

Como já referimos quisemos conhecer os comportamentos de liderança assumidos por jovens em contexto escolar tendo utilizado para tal as oito dimensões acima apresentadas. Importa, agora conhecer as respostas que obtivemos e que se encontram apresentadas no gráfico¹.

As três dimensões que os alunos dizem assumir mais, acima de 70%, são: sentir-se *gratificado na colaboração* (Gosto de ajudar os outros /Gosto de trabalhar em colaboração com outras pessoas); *cuidar do coletivo* (Procuro que nenhum colega seja sempre posto de lado / Num grupo, procuro que o trabalho de cada um seja reconhecido) e a *preocupação com a visão comum* (Nas atividades de grupo procuro os pontos em que podemos estar de acordo /Na participação em grupos, preciso que os objetivos sejam claros para o conjunto).

Encontramos de seguida três dimensões que foram referidas por mais de 60%: *Implicação no coletivo* (Quando estou num projeto sinto-me responsável por que tudo corra bem /Em trabalhos de grupo, às vezes faço tarefas de que gosto menos, porque são necessárias para conseguirmos o objetivo que temos); *Fiabilidade* (Se é preciso defender alguém, os meus colegas sabem que eu o faço /Os meus colegas confiam em mim para organizar as coisas quando trabalhamos em conjunto) e *Pró-atividade* (Quando há um problema tomo iniciativas para o resolver/ Num grupo se há divergências procuro ver os pontos em que podemos convergir),

A única dimensão que é referida por menos de metade dos alunos é a confiança recíproca (Os professores confiam em nós /Tenho confiança nos meus professores).

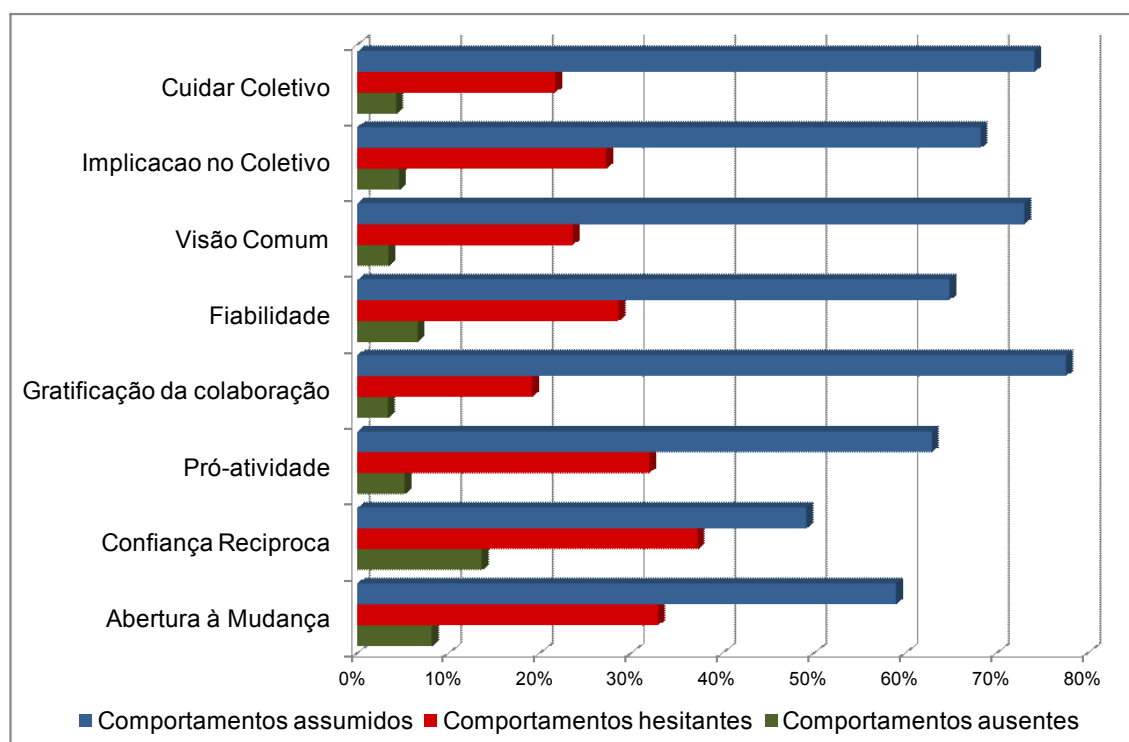


Gráfico 1. Dimensões da Liderança

De referir que a consistência interna dos indicadores de liderança é considerável, uma vez que o Alfa de Cronbach é de 0,851.

Todas as dimensões de liderança variam com o género, tendo sido as raparigas que deram respostas mais positivas. No que refere às variações pelo ciclo há situações diferentes. Cinco das dimensões são mais assumidas pelos alunos do 3º ciclo do que pelos do secundário - implicação no coletivo, procura da visão comum, confiança

recíproca e abertura à mudança; os alunos do secundário assumem, mais do que os do 3º ciclo, o cuidado com o coletivo; não se registam variações significativas relativamente a três das dimensões consideradas: a fiabilidade, a gratificação na colaboração e as atitudes pró-ativas.

A maioria das dimensões da liderança não varia com o nível de instrução. Nas três dimensões em que se registam variações, são os alunos de famílias de menores habilitações que dizem assumir menos frequentemente os comportamentos de pró-atividade, de cuidar o conjunto e de fiabilidade.

2.1.2 Clima de escola

Reportando-nos, agora, ao clima, a distribuição das respostas aos indicadores das diferentes dimensões do clima constam do gráfico 2.

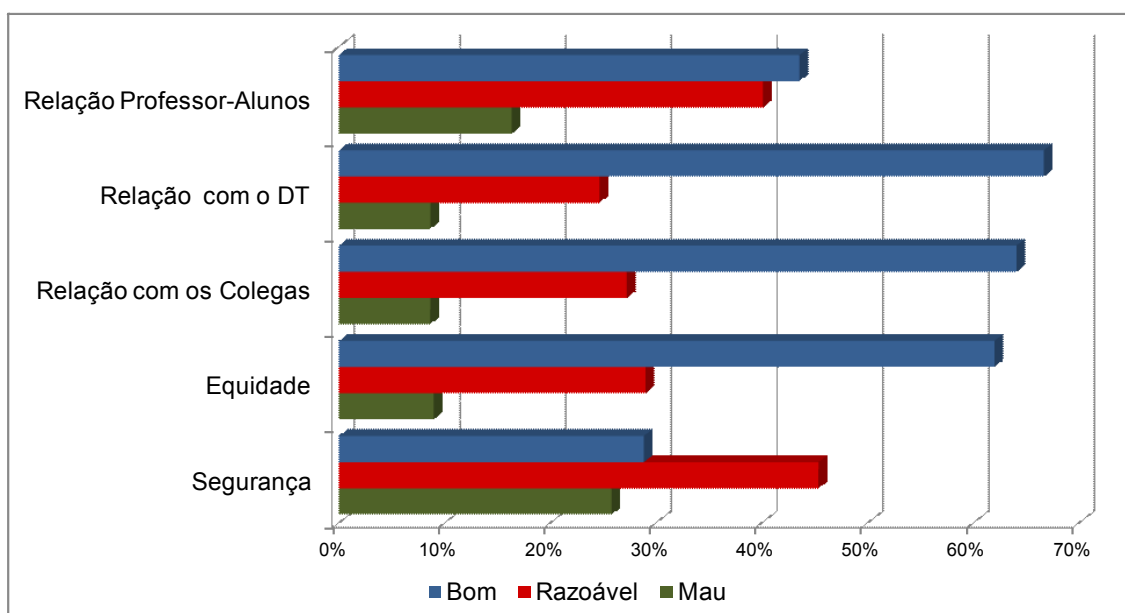


Gráfico 2. Dimensões do Clima de escola

As respostas obtidas seguem a tendência das respostas que encontramos em estudos anteriores (cf. Teixeira, 2014 e Teixeira & Alves-Pinto, 2015) apontando para um clima de escola muito favorável, onde se distinguem, de novo, as relações com o Diretor de Turma e com os colegas. É ao nível da segurança que se regista a maior insatisfação, ainda que esta se traduza, apenas, ao nível dos 30%.

2.2 Comportamentos de liderança dos alunos e clima de escola

Analizando as diferentes dimensões da liderança segundo as dimensões do clima de escola, constatamos que todas as correlações são significativas com uma probabilidade de erro (p) inferior a 1 em 1000 à exceção da pró-atividade com a segurança. Em todos os casos, a maior intensidade dos comportamentos de liderança correspondem à melhor percepção do clima e inversamente a menor intensidade dos comportamentos de liderança ocorre entre os alunos com pior opinião sobre o clima da escola, em todas as dimensões. Salientemos ainda que onde a intensidade da relação é a mais forte é no indicador de confiança recíproca.

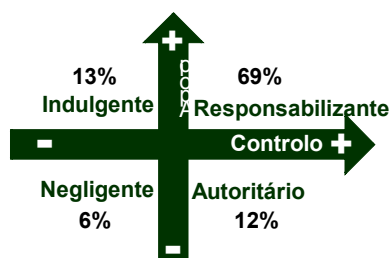
Correlações	Relação Professor Aluno	Relação com o DT	Relação com os Colegas	Equidade	Segurança
Cuidar Coletivo	,261**	,255**	,271**	,256**	,150**
Implicacao no Coletivo	,210**	,211**	,230**	,273**	,117**
Visão Comum	,218**	,212**	,301**	,246**	,123**
Fiabilidade	,136**	,151**	,333**	,181**	,108**
Gratificação da colaboração	,204**	,189**	,320**	,222**	,107**
Proatividade	,168**	,184**	,251**	,191**	,069*
Confiança Reciproca	,592**	,451**	,268**	,426**	,325**
Abertura à Mudança	,248**	,233**	,248**	,241**	,194**

Legenda: **p<0,005; *p< 0,001

Com categorias e metodologias diversas podemos concluir que as relações fortíssimas que encontramos entre liderança e clima são consistentes com as verificadas em 1939 por Lewin, Lippitt & White no seu estudo sobre liderança e clima social nos grupos. Salientemos no entanto que no estudo daqueles autores o que estava em causa era a liderança do adulto e o clima social gerado entre as crianças enquanto no nosso estudo o que relacionamos é o clima de escola e os comportamentos de liderança assumidos pelos alunos.

2.3 Comportamentos de liderança dos alunos e estilos educativos

Analizadas as respostas dos alunos às questões sobre apoio e sobre controlo dos docentes calculámos os estilos docentes, cujo resultado apresentamos na figura seguinte.



Todos os comportamentos de liderança assumidos pelos alunos variam com os estilos educativos docentes, com $p < 0,000001$. A análise dos comportamentos de liderança dos alunos segundo a opinião dos jovens sobre o estilo educativo dos docentes permite sempre chegar a duas conclusões. Por um lado são os alunos cujas respostas situam a sua visão sobre o estilo educativo dos professores como responsabilizante que dizem assumir mais intensamente as diferentes dimensões da liderança. Inversamente os alunos que têm uma representação do estilo educativo docente como negligente são os que menos frequentemente dizem assumir comportamentos de liderança. Já os estilos educativos docentes autoritários e indulgentes não se distinguem no que toca a comportamentos de implicação no coletivo, fiabilidade, de pró-atividade, de gratificação na colaboração e de abertura à mudança. Mas o cuidado com o coletivo, a visão comum e a confiança recíproca são dimensões mais assumidas pelos alunos que sentem os estilos educativos como indulgentes do que os que os ressentem como autoritários.

Para completar esta análise ponderámos que os alunos estão não só sujeitos aos estilos educativos dos professores como aos estilos educativos familiares. Admitimos que seria interessante analisar as diferentes dimensões de liderança que os alunos assumem conjugando a estilo educativo docente e o estilo educativo familiar. Para isso calculámos cruzamentos triplos obtendo as tabelas de contingência das dimensões da liderança com o estilo educativo dos professores em quatro subamostras definidas pelos estilos educativos parentais. Apresentamos a síntese dos resultados encontrados.

Valores de p do teste c2	EED na subamostra de EEF Responsabilizante	EED na subamostra de EEF Indulgente	EED na subamostra de EEF Autoritário	EED na subamostra de EEF Negligente	EED na Amostra total
Cuidar o coletivo	***p	***p	*p	**p	***p
Implicação no Coletivo	***p	*p	-	-	***p
Visão Comum	**p	***p	*p	**p	***p
Fiabilidade	*p	-	-	*p	***p
Gratificação da colaboração	***p	*p	-	-	***p
Pró-atividade	-	-	-	-	***p
Confiança recíproca	***p	***p	1/2	1/2	***p
Abertura à mudança	***p	***p	-	-	***p

Legenda: EEF Estilo Educativo Familiar; EED Estilo Educativo Docente

*p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p <0,001 ; 1/2 teste c2 não aplicável

São os alunos que experimentarão em casa estilo educativo responsabilizante que maior sensibilidade revelam ao estilo educativo dos professores. São os jovens que cumulativamente experimentam estilos responsabilizantes em casa e na escola que revelam melhores indicadores no assumir as diferentes dimensões de liderança.

3. Conclusão

Muito se tem falado da apatia dos jovens. Houve quem falasse na geração rasca. Para contrariar este discurso surgiram iniciativas para pôr em evidência percursos de jovens empreendedores, quais exceções que podiam ser exemplo para a maioria. No projeto que está subjacente a este artigo, optámos por nos focar, não em exceções, mas na generalidade dos jovens que frequentam as escolas do 3º ciclo e do ensino secundário pretendendo captar o mundo da liderança dos jovens, nomeadamente na que se exerce interpares sem ser mediada por estatutos formais. As perspetivas que os jovens manifestam relativamente às diferentes dimensões de liderança são

bastante positivas, havendo uma maioria de jovens a dizer que o seu agir concretiza essas dimensões. No entanto há, ainda muito trabalho a fazer nomeadamente com todos os que hesitaram na resposta ou claramente dizem que não assumem esses comportamentos. O instrumento construído para este estudo revelou uma consistência interna bastante boa.

A relação entre os comportamentos de liderança assumidos pelos alunos e o clima de escola é inequívoca e de grande intensidade. Também concluímos por relações muito fortes entre as perspetivas dos alunos sobre os seus comportamentos de liderança e os estilos educativos docentes. Acrescente-se que a conjugação de estilos educativos responsabilizantes por parte de pais e professores estão associados a um aumento de respostas reveladoras de comportamentos de liderança.

Na vida das escolas importa pois atender à relevância do clima de escola e dos estilos educativos docentes na promoção de comportamentos de liderança por parte dos alunos. Com efeito os alunos não aprendem só o que lhes dizemos mas também, e de forma perspicaz, a forma como o fazemos.

Referências

- Barros de Oliveira, J. H.** (1996). *Educação dos adultos-Pais - Estilos educativos parentais*. Paper presented at the Educação de adultos em Portugal - Situação e perspectivas, Coimbra.
- Baumrind, D.** (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-890.v
- Baumrind, D.** (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108(summer), 61-68.
- Borges, P. d. A.** (2015). Teaching Practices and School Climate: The Portuguese Students' Views. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*(11), 177-192
- Goleman, D.** (1999). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A.** (2002). *Os novos líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Kets de Vries, M. F. R.** (2001). Creating authentic organizations: well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*(54), 101-111.
- Kets De Vries, M. F. R.** (2006). *La face cachée du leadership*. Paris: Pearson.
- Kets De Vries, M. F. R.** (2010). *Reflexões sobre Caráter e Liderança*. Porto Alegre: Bookman.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939).** Paterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lowney, C. (2015).** *A liderança segundo Francisco*. Lisboa: Marcador.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983).** Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hethington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume IV: Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Pellerin, L. (2005).** Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303.
- Pelletier, G. (1999).** Les formes du leadership: approches americaines. In P. Cabin (Ed.), *Les organisations - Etat des savoirs* (pp. 163-172). Auxerre: Sciences Humaines Éditions
- Pina e Cunha, M., & Rego, A. (2005).** *Liderar*. Lisboa.
- Rego, A., & Pina Cunha, M. (2015).** *Papa Francisco - as lições de liderança*, . Lisboa: Sílabo.
- Teixeira, M. (2014).** Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de Pertença. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp. 266-278). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2015).** School Climate and citizenship: The Portuguese pupils' overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*(11), 153-175.

Os jovens, e a clarificação de valores: Da pluralidade de espaços / Students and the spaces' plurality for values clarification

Conceição Alves-Pinto¹,

Maria José Rangel ² e Fátima Carvalho ³

^{1, 2, 3} ISET, Instituto Superior de Educação
e Trabalho

¹ mcalvespinto@gmail.com,

² rangel.mj@gmail.com,

³ fatimagcarvalho.avep@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: O desenvolvimento dos alunos é complexo e plurifacetado, e não se limita à instrução. Comporta necessariamente uma socialização global que supõe a clarificação de valores, e esta clarificação ocorre em diferentes espaços. O jovem desempenha um papel decisivo nomeadamente na atitude face aos valores e ao uso que faz dos espaços em que participa. Afinal é um ator plural. **Objetivos:** Neste estudo procura-se apreender a perceção que os jovens têm sobre a clarificação de valores como o Bem, a Verdade e a Justiça em espaços como a família, escola, igreja, a internet e as leituras articulando com estratégias intervenção pessoal. **Metodologia:** Aplicou-se um questionário a 2640 alunos de escolas de Lisboa, Coimbra e Porto. Para a análise dos dados utilizámos testes de estatística descritiva e inferencial. **Resultados:** Tanto os espaços de clarificação considerados como os valores clarificados apresentam tendências diferentes nas variações com o nível de instrução familiar, o ano de escolaridade e o estatuto nos sistemas de interação familiar e escolar. **Conclusão:** A consideração da pluralidade e complementaridade de espaços de clarificação dos valores e a potenciação dessa pluralidade pode enriquecer de forma decisiva a educação global dos jovens.

Palavras-chave: jovens, valores, família, escola, igreja, internet, leituras.

Abstract

Conceptual Framework: Students development is complex and multifaceted, and is not limited to education. It necessarily covers a global socialization that assumes values clarification, and this clarification occurs in different spaces. Students play a decisive role particularly in what concerns attitudes towards values and the use they make of the spaces in which they participate. After all a student is a plural actor.

Objectives: This study aims to apprehend the perception that students have on the clarification of values such as Good, Truth and Justice in areas such as family, school, church, internet and readings articulating those with personal intervention strategies.

Methodology: A questionnaire was applied to 2640 students from schools in Lisbon, Coimbra and Porto. For data analysis we used tests of descriptive and inferential statistics. **Results:** Both the considered clarification spaces as well as the clarified values present different trends in variations in the level of family education, grade, family status and school interaction systems. **Conclusion:** The consideration of the diversity and complementarity of values clarification spaces and the potentiation of this plurality can enrich decisively the overall education of young people.

Keywords: students, values, family, school, church, internet, readings.

1. Enquadramento conceptual

A mudança marca de forma inexorável a sociedade dos nossos dias e a socialização de jovens e adultos na actualidade (Lahire & Amândio, 2012). E essa mudança provoca sentimentos de desenraizamento e de insegurança não só material como cultural, simbólica e ética (Batista, 2012). O desenvolvimento dos meios de comunicação, o esbatimento das fronteiras entre grupos sociais e respectivos universos culturais, a invasão dos meios de comunicação digital e a globalização condenam cada pessoa a viver numa pluralidade de referências (Alves-Pinto, 1995).

A compreensão da socialização dos jovens na sociedade atual, não como problema

social mas como problema sociológico, obriga a um distanciamento das abordagens que apenas considerem os pontos de vista dos socializadores. A socialização das novas gerações não pode, com efeito, ser vista como se de um processo unívoco e unidireccional se tratasse (Percheron, 1979). É o jovem, cada jovem que, estando no entrosamento entre vários referenciais de representações e valores que vai construindo o seu próprio referencial.

O desenvolvimento pessoal e social dos jovens, de cada jovem é complexo e plurifacetado. Mesmo se nos cingíssemos à experiência do jovem na escola, ela está longe de se limitar à aprendizagem dos conteúdos dos programas, nem mesmo à relação aluno-professor. E aqui é de grande relevância o clima, particularmente o clima relacional (Teixeira, 2014; Teixeira & Alves Pinto, 2014). Há toda uma miríade de relações do jovem com adultos vários, e com os outros alunos – uns mais velhos, outros mais novos e outros realmente pares. Já só esta experiência é de uma diversidade tal que é difícil ser apreendida de forma adequada.

Nenhum jovem é só aluno. Ele é membro de uma família, ele pertence a uma comunidade, ele participa numa variedade de grupos formais e informais, com sistemas de interações diversos, onde a socialização acontece. E nesta diversidade de sistemas de interação cada jovem vai fazendo a experiência e tendo uma participação nos sistemas de interações, de trocas, de expectativas recíprocas. E, através de uma multiplicidade de experiências, cada jovem vai construindo e reconstruindo referenciais, não só em termos de representações como de valores.

Se tradicionalmente a formação ética e moral era vista como a transmissão dos valores de uma geração a outra, na atualidade essa visão está claramente comprometida. Também em termos de abordagem sociológica, nas últimas décadas, o paradigma da interacionista, retomando as intuições de autores como Simmel, veio substituir o paradigma da reprodução, quer o que baseava as suas análises no consenso – funcionalistas – quer o que as referia ao conflito – da teoria da reprodução (Alves-Pinto, 1995).

Cada pessoa, para encontrar a sua forma de viver, por si, para si, com os outros e para os outros tem necessariamente de viver processos de clarificação de valores, o que ocorre em diferentes sistemas de interação, numa diversidade de espaços. Olhamos pois o jovem, enquanto ator plural (Lehire, 2003), que vive a sua socialização em quadros diversos, retirando aqui e ali aspectos que integra no seu referencial pessoal (Percheron, 1997).

Chegámos a esta temática a partir do nosso interesse nas dinâmicas de

socialização.

Neste estudo não procuraremos saber quais são os valores que constituem esses referenciais nem como eles se constroem e se reconstroem, e nem mesmo compreender o processo de clarificação de valores. Delimitamos o nosso estudo, de forma mais modesta, aos espaços de clarificação de valores, tal como os jovens os consideram.

E a interrogação a que procurámos dar resposta foi: quais os espaços de socialização onde, na perspectiva dos próprios jovens, ocorre mais frequentemente a clarificação de valores?

Formulada assim a questão a que procuramos responder, pôs-se então o problema de algumas delimitações com vista à construção do instrumento de recolha de dados nomeadamente, por um lado dos espaços de socialização e, por outro, dos valores que iríamos considerar neste estudo.

Relativamente aos espaços, os quase universalmente experimentados são a família e a escola. Complementarmente consideramos a igreja que, pese embora o nível de prática religiosa estar em franca retração, admitimos que continuasse a ter um lugar relevante como referencial ético de muitos dos mais novos. A internet, com a penetração das redes sociais e o acesso alargado a informação era incontornável nesta pesquisa. E, para completar considerámos as leituras.

Relativamente à clarificação de valores, que opções fazer para operacionalizar os indicadores de pesquisa? Partimos da abordagem de Pourtois e Desmet (1999) que apresentam o modelo dos quatro eixos de desenvolvimento pessoal, referindo o eixo da filiação, o eixo cognitivo, o eixo da autonomia e o eixo dos valores, desdobrando cada um em três dimensões, e apresentando as pedagogias que consideram ser as mais adequadas à promoção de cada uma das dimensões consideradas. Mas ao operacionalizar as pedagogias para as diferentes dimensões, deixaram de fora o eixo dos valores (o bom, o verdadeiro e o belo), dizendo que ele é transversal a todos os outros. Nós, de forma distinta, vamos focar o nosso estudo referindo-nos a três valores, em que os dois primeiros – o Bem e o Verdadeiro – são comuns aos considerados por aqueles autores e o terceiro é diferente: o Justo.

Mais concretamente, procuramos saber em que espaços os jovens consideram ter mais oportunidades de clarificar “o bem versus mal”; “o verdadeiro versus falso” e “o justo versus o injusto”. Acrescentámos uma outra questão: será que, quando os jovens apreciam as oportunidades de clarificação de valores nuns espaços, o fazem em detrimento dos outros, valorizando uns espaços e não valorizando outros? Ou de

forma distinta os jovens que apreciam mais uns espaços também apreciam os outros?

Neste trabalho procuramos, pois, apreender a perceção que os jovens têm sobre a clarificação do bom, justo e verdadeiro nos espaços da família, da escola, da igreja, da internet e das leituras.

2. Metodologia

O instrumento de recolha de dados é um questionário, que integra indicadores de caracterização familiar e escolar. Para a caracterização familiar consideramos o nível de instrução familiar. Para a caracterização escolar referimos o ciclo. Acrescentamos ainda indicadores do estatuto que o aluno sente ter nos sistemas de interação familiar e escolar.

A amostra é constituída por 2640 alunos de escolas de Lisboa, Coimbra e Porto; do 3º ciclo e do ensino secundário; de 12 escolas das regiões do norte, centro e grande Lisboa. Caracterizamos a amostra pelo género e por referência a características familiares e escolares. Por género 52,1% são raparigas e 47,9% são rapazes. Por nível de instrução familiar (nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe) 18,9% - 2º ciclo ou menos; 22,8% - 3º ciclo; 30,0% - secundário e 28,3% - curso superior.

Escolarmente 52,3% dos respondentes estão a frequentar o 3º ciclo e 47,7% a frequentar o Secundário. Na subamostra do secundário 74% frequentam cursos científico-humanísticos e 26% cursos profissionais.

Para a análise dos dados utilizámos testes de estatística descritiva e inferencial

3. Lugar dado à pessoa do jovem no sistema de interações

O processo de clarificação de valores é facilitado se a pessoa se sente reconhecida num estatuto de interlocutora nos sistemas de interação em que participa. Procuramos dispor de indicadores do lugar dado à pessoa do jovem nos quadros de socialização familiar e escolar. Os indicadores do estatuto que o jovem sente ter nas interações com os pais, com os professores e com os colegas dão informação sobre se os jovens se sentem auscultados e ouvidos quer por pais, quer por professores quer por colegas. Dito de outro modo, até que ponto o jovem sente que a sua opinião

é relevante para os outros com quem interage. Importa ter em conta que o estatuto que cada um tem nas redes de relações, se em parte lhe é atribuído, em grande parte é também construído.

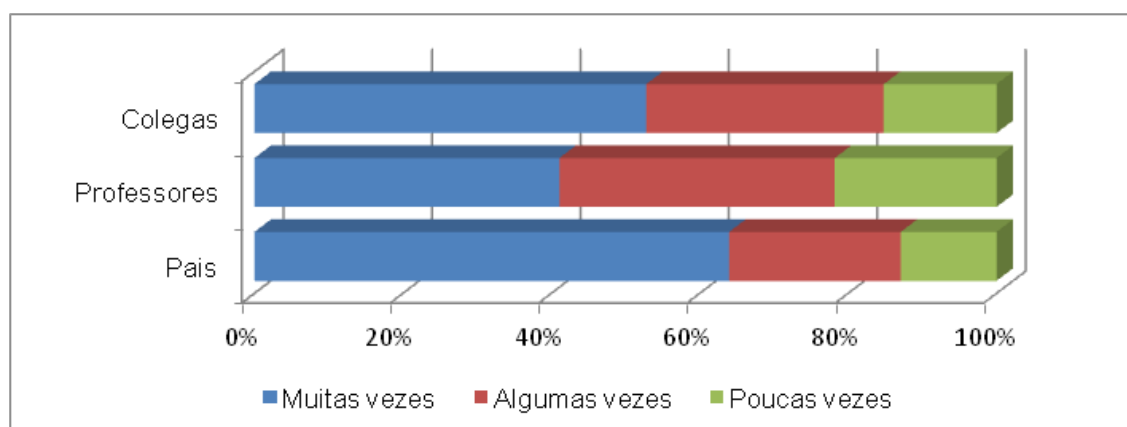
Os indicadores que construímos correspondem às respostas que os jovens deram às questões apresentadas no quadro seguinte.

Estatuto que o jovem sente que lhe é dado nas interações com os:

Pais	Quando em tua casa há que resolver alguma coisa que tem implicações na vida de todos, os teus pais pedem-te opinião?
Professores	Quando há um problema na tua turma que tem de ser resolvido, os teus professores pedem a vossa opinião?
Colegas	Quando tu e os teus colegas conversam sobre um assunto e tu tens uma opinião diferentes da maioria, eles interessam-se por ouvir o que tu pensas?

As hipóteses de respostas iam de “sempre ou quase sempre” a “nunca ou quase nunca”. As distribuições das respostas obtidas constam do gráfico 1.

Gráfico 1. Estatuto comunicacional nos sistemas de interações familiares e escolares



Constata-se que onde os alunos se sentem mais auscultados é em casa. Praticamente 2 em cada 3 alunos sentem que são ouvidos pelos pais nas decisões importantes muitas vezes ou quase sempre.

Na escola, é com os colegas que os jovens se sentem mais ouvidos. Menos de metade sente que os professores os ouvem quando há um problema na turma para ser resolvido.

Procurámos analisar se o estatuto que o jovem sente ter nos diferentes sistema

de interação aqui considerados variava com o capital escolar familiar. Muitas investigações realizadas nos anos 70 e 80 mostravam que as práticas educativas dos pais e os seus estilos educativos variavam com a origem social. Nas famílias dos grupos sociais mais desfavorecidos era mais frequente os pais assumirem práticas mais autoritárias. Já os grupos sociais mais favorecidos modelavam mais as suas práticas educativas por perspectivas mais liberais, valorizando particularmente a autonomia da criança e do jovem. Procurámos analisar se os diferentes estatutos comunicacionais que os jovens sentem ter nas interações com os pais, com os colegas e com os professores, variavam com o nível de instrução familiar.

Tabela 1. Variações dos estatutos comunicacionais com o nível de instrução familiar

	Significância
Estatuto nas relações com os pais	n.v.
Estatuto nas relações com os colegas	,008
Estatuto nas relações com os professores	n.v.

Legenda: n.v.- $p > ,05$

Constatamos que o estatuto comunicacional na família assim como o que o aluno sente ter nas interações com os professores não variam, na nossa amostra, com o nível de instrução familiar. Curiosamente, a forma como os alunos se sentem ouvidos pelos colegas varia com o nível de instrução familiar. Quanto mais elevado é o N.I.F. menos os alunos se sentem ouvidos pelos colegas.

Complementarmente procuramos ver se havia relações entre os estatutos comunicacionais que aqui analisamos. Os estatutos nas relações com os pais, com os colegas e com os professores estão muito fortemente relacionados entre si, registando-se sempre probabilidades de erro observadas muito inferiores a 0,0001. Isto poderá significar que a experiência de se ser considerado como interlocutor num sistema de interações, cria condições favoráveis para a pessoa do jovem se assumir como interlocutor noutras interações. O aluno que se sente mais ouvido pelos pais, acabará por se situar numa atitude mais pró-ativa nas interações com outros parceiros de outros sistemas de interação. E por vezes será o inverso. Se o jovem fizer a experiência de ser ouvido e de manifestar a sua opinião noutros espaços, pode adquirir competências comunicacionais que acaba por exercitar no seio familiar.

4. Espaços de clarificação de valores

Num trabalho anterior, com uma outra amostra (Alves-Pinto & Pires, 2014), utilizámos um indicador semelhante, em torno dos mesmos valores e dos mesmos espaços de clarificação, mas pedimos ao jovem para escolher em alternativa, qual o lugar onde e com quem tinham mais possibilidades de clarificar estes valores (Alves-Pinto & Pires). Constatámos que, para os jovens que responderam, a família era o espaço de clarificação de valores mais frequente. Quando interrogamos com quem acontecia essa clarificação, a relação com adultos destacava-se em detrimento da relação com pares (Alves-Pinto & Pires, 2014). Mas, como a pergunta foi formulada pedindo uma resposta em que o jovem tinha de escolher em alternativa um dos lugares de clarificação, uma vez escolhido um, deixávamos de ter informação sobre a relevância que era dada aos outros espaços. Para ter essa informação necessário se tornava formular as perguntas de forma diferentes.

No estudo atual alterámos a forma de fazer a pergunta.

Quisemos saber o potencial de clarificação de valores que os jovens reconheciam a cada espaço. Pedimos então aos jovens para darem a sua opinião sobre 15 itens conjugando valores e espaços. A apresentação da pergunta teve a formulação seguinte.

Cada pessoa vai clarificando, para si mesma o que é o Bem, o que é a Verdade e o que é Justo, pela experiência que vai tendo em várias situações.

- *Tens oportunidade de clarificar o que é Bem, distinguindo do que é Mal?*
- *Tens oportunidade de clarificar o que é a Verdade, distinguindo do que é Falso?*
- *Tens oportunidade de clarificar o que é Justo, distinguindo do que é Injusto?*

Cada uma destas 3 perguntas desdobrava-se em cinco por referência a cinco espaços: a família, a escola, a igreja, a internet e as leituras. As opções de respostas eram: “sempre ou quase sempre”, “muitas vezes”, “algumas vezes” e “poucas vezes” e “nunca ou quase nunca”. As não respostas, como esperávamos, foram diferentes

para cada espaço de clarificação, mas mantiveram-se muito aproximadas, em cada espaço, para os três valores. As percentagens de não respostas rondaram, para a família a 4%, para a escola 6%, para a igreja 32%, para a internet 9% e finalmente para as leituras 12%.

Optámos por apresentar a distribuição das opiniões dos jovens que responderam, ou seja sem as não respostas. Os dados que a seguir apresentamos devem ter este facto em consideração, nomeadamente para a igreja (em que 1 em cada 3 jovens não responde), para as leituras e ainda para a internet que tiveram níveis de não respostas que rondam os 10%.

As distribuições das respostas obtidas são as que constam nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 2. Clarificação do Bem versus Mal nos diferentes espaços

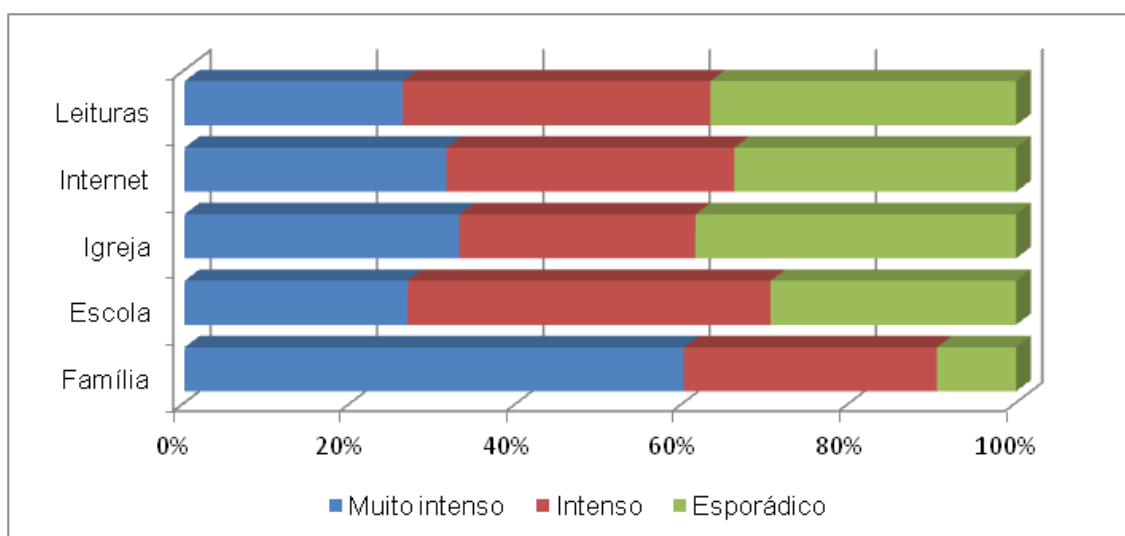


Gráfico 3. Clarificação do Verdadeiro versus Falso nos diferentes espaços

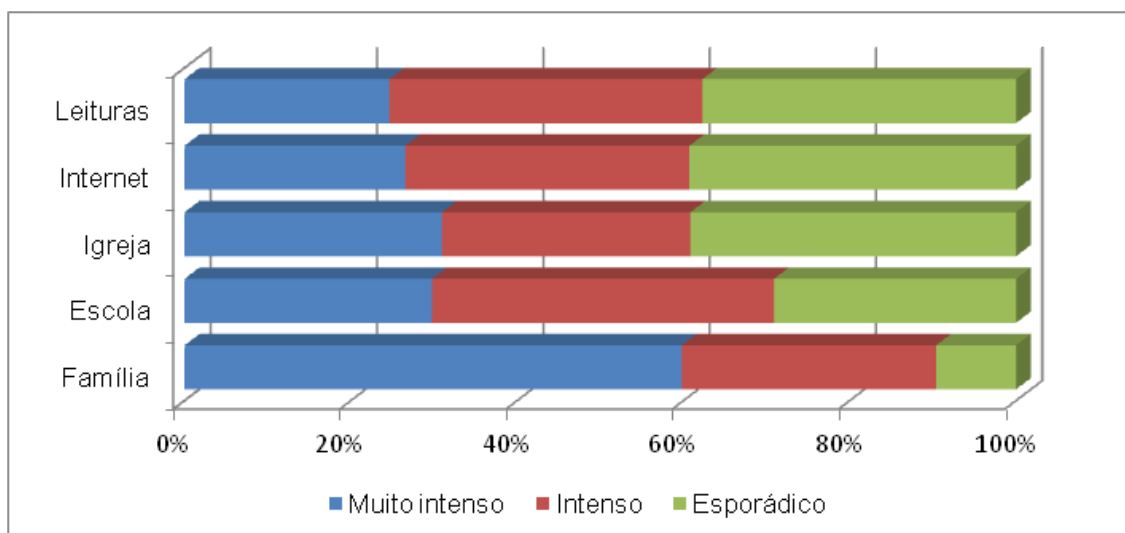
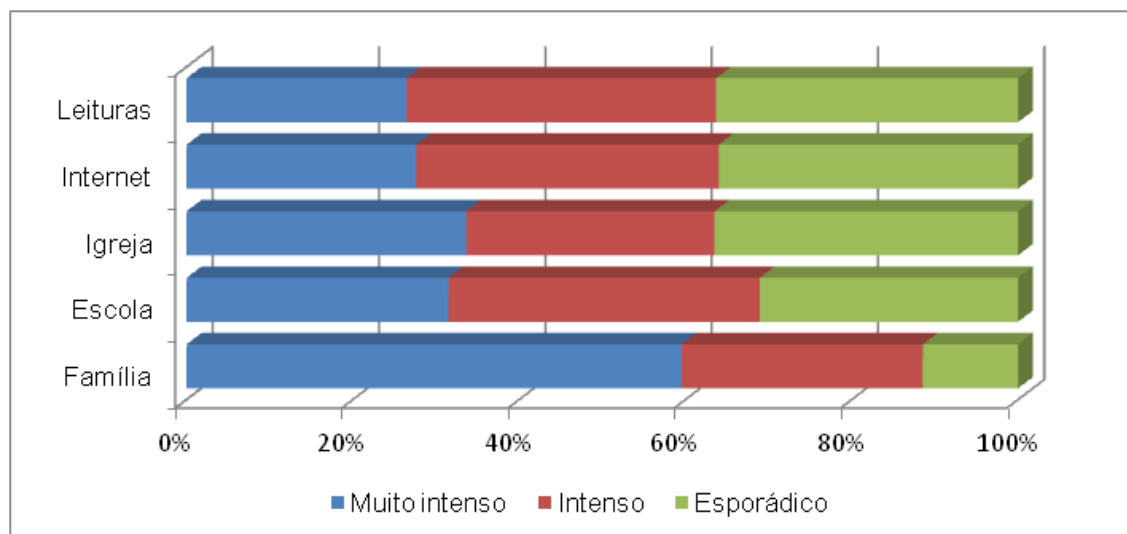


Gráfico 4. Clarificação do Justo versus Injusto nos diferentes espaços

Há muito mais jovens a considerar que têm muitas vezes ocasião de clarificar o bem do mal na família do que na escola e nos outros espaços considerados.

Se considerarmos as três primeiras posições, os espaços que surgem não são sempre os mesmos. O primeiro é sempre a família. O segundo lugar surge para todos os valores a igreja, seguido de muito perto pelo 3º lugar. No caso do bem o espaço referido em terceiro lugar é a internet, enquanto que para o verdadeiro e o justo é a escola que ocupa esse lugar.

4.1 Variações da Clarificação dos valores

Procurámos analisar eventuais variações da opinião dos jovens sobre a frequência com que consideram poder clarificar os valores do Bem, da Verdade e da Justiça com indicadores do âmbito familiar e escolar. Do âmbito familiar consideramos o nível de instrução familiar e o estatuto do jovem no sistema de interações familiares. No âmbito escolar consideramos o ciclo frequentado e os estatutos que os jovens sentem ter nas relações com os colegas e com os professores.

Tabela 2. P1 das Variações da Clarificação do Bem versus Mal nos diferentes espaços

Bem / Mal	Família	Escola	Igreja	Internet	Leituras
Nível de Instrução familiar	n.v.	n.v.	,003	n.v.	n.v.
Estatuto no sistema de Interação Familiar	<,001	<,001	,001	,001	<,001
Ciclo	n.v.	n.v.	n.v.	<,001	,010
Estatuto na interação professor-alunos	<,001	<,001	<,001	,002	<,001
Estatuto nas interações entre pares	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

n.v. Probabilidade de erro > .05

O indicador das oportunidades de clarificação do bem versus mal nos diferentes espaços revela uma tendência de variação sistemática com o estatuto que os jovens sentem ter nos sistemas de interação, quer na família, quer com os professores quer com os colegas. Em todos os casos, quanto mais o jovem se sente reconhecido como parceiro nas interações, quer familiares quer escolares, mais ele reconhece oportunidades de clarificação, distinguindo o bem do mal, nos diferentes espaços.

O nível de instrução familiar não faz variar a opinião dos jovens sobre as possibilidades de clarificação nem na família, nem na escola, nem na internet, nem nas leituras, só discriminando as opiniões referentes à igreja, sendo os jovens de nível de instrução familiar mais elevado que mais a reconhecem como espaço de clarificação de do bem.

O ciclo frequentado só introduz diferenças estatisticamente significativas no reconhecimento da internet e das leituras como espaços de clarificação do bem, sendo os alunos do 3º ciclo os que mais os valorizam.

Na tabela 2 apresentamos a significância das variações das opiniões dos jovens acerca da ocorrência da clarificação do verdadeiro, distinguindo-o do falso, nos diferentes espaços.

Tabela 3. P1 das Variações da clarificação do Verdadeiro versus Falso nos diferentes espaços

Verdade / Falso	Família	Escola	Igreja	Internet	Leituras
Nível de Instrução familiar	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
Estatuto no sistema de Interação Familiar	<,001	<,001	<,001	,002	<,001
Ciclo	n.v.	n.v.	n.v.	,012	n.v.
Estatuto na interação professor-alunos	<,001	<,001	<,001	,023	<,001
Estatuto nas interações entre pares	<,001	<,001	,001	<,001	<,001

n.v. Probabilidade de erro > .05

Também a opinião dos jovens acerca das oportunidades de clarificação do verdadeiro nos diferentes espaços considerados varia sistematicamente com os indicadores de interação, e sempre no mesmo sentido. Quanto mais o jovem se sente reconhecido mais aprecia os diferentes espaços como dando oportunidade de clarificação de valores.

O nível de instrução dos pais não apresenta variações com nenhum dos indicadores aqui considerados. No que toca ao ciclo, só a valorização da internet apresenta variações, sendo os jovens do 3º ciclo que mais a valorizam.

E por fim vejamos as variações relativas às ocasiões de clarificação do Justo versus o Injusto nos diferentes espaços considerados.

Reencontramos de novo a variação sistemática das possibilidades de clarificação de valores com o sentimento de que a sua opinião conta quer no quadro da família quer no quadro da escola nas relações com professores e com colegas.

Tabela 4. P1 das Variações da clarificação do justo versus Injusto nos diferentes espaços

Justo / Injusto	Família	Escola	Igreja	Internet	Leituras
Nível de Instrução familiar	,001	n.v.	,011	,006	n.v.
Estatuto no sistema de Interação Familiar	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Ciclo	n.v.	n.v.	n.v.	,001	,007
Estatuto na interação professor-alunos	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Estatuto nas interações entre pares	<,001	<,001	,006	<,001	<,001

n.v. Probabilidade de erro > .05

Neste caso registam-se três variações significativas com o nível de instrução familiar. À medida que aumenta o n.i.f. aumenta a percentagem de alunos que considera ter muitas oportunidades de clarificar o Justo do Injusto quer na família quer na igreja. Já para a internet a tendência é diferente. É o n.i.f. secundário que mais refere a internet como lugar de clarificação do justo e injusto, seguido do nif mais baixo.

Se o ciclo não faz variar a avaliação das possibilidades de clarificação do que é ou não justo na família, na escola e na igreja, já apresenta diferenças no que toca à internet e às leituras. São os alunos do 3º ciclo que reconhecem mais, do que os do secundário, maiores oportunidades de clarificação do que é Justo na internet e nas leituras.

4.2 Consistência da avaliação dos diferentes espaços de clarificação de valores

Retomemos a questão que formulámos anteriormente: será que os jovens, ao apreciar as oportunidades de clarificação de valores nuns espaços o fazem em detrimento dos outros, valorizando uns espaços e não valorizando outros? Ou de forma distinta os jovens que apreciam mais uns espaços também apreciam mais os outros?

Para encontrar resposta a estas questões calculámos, para cada aluno, o valor de um indicador agregado do Bem, da Verdade e do Justo para cada um dos espaços. Procurámos analisar a probabilidade de erro das variações deste indicador agregado dos valores de uns espaços com o dos outros. Na tabela seguinte apresentamos o valor do c^2 assim como a probabilidade observada P_1 da relação das avaliações dos diferentes espaços de clarificação de valores.

	Escola	Igreja	Leituras	Internet
Família	c2=618,5 P ₁ <,00001	c2=257,5 P ₁ <,00001	c2=307,5 P ₁ <,00001	c2=279,7 P ₁ <,00001
Escola		c2=295,4 P ₁ <,00001	c2=519,8 P ₁ <,00001	c2=495,1 P ₁ <,00001
Igreja			c2=558,7 P ₁ <,00001	c2=245,4 P ₁ <,00001
Leituras				c2=688,0 P ₁ <,00001
G.L. =4 em todas as tabelas de contingência				

Verificamos que há relações estatisticamente muito significativas entre as opiniões que os alunos manifestaram relativamente aos diferentes espaços de clarificação de valores. Dito de outro modo, os alunos que valorizam uns espaços tendem a também valorizar os outros espaços. Este resultado encorajou-nos a analisar a consistência interna do conjunto dos 15 indicadores, correspondentes a 5 espaços e aos 3 valores. Calculado o coeficiente α de Cronbach, obtivemos o valor de ,874. Diremos pois que há uma considerável consistência das respostas dos jovens a este questionário.

5. Conclusões

No quadro de estudos que temos vindo a realizar sobre a socialização dos jovens, a problemática dos referenciais de representações e de valores é muito relevante. Procurámos compreender onde é que os jovens, que actualmente frequentam a escolaridade obrigatória para além do 2º ciclo, veem as possibilidades de clarificação de valores em diferentes espaços de socialização. Explicitamente não abordámos a problemática das intervenções pedagógicas promotoras do desenvolvimento ético. O nosso objectivo circunscreveu-se à percepção que os jovens têm dos espaços onde ocorre mais frequentemente a clarificação de valores. Seja essa clarificação promovida intencionalmente ou não.

Pese embora as grandes alterações que se vem registando na composição e dinâmicas das famílias, estas são maioritariamente os espaços onde os jovens sentem ter mais oportunidade de clarificar valores, nomeadamente distinguindo o bem do mal, o verdadeiro do falso e o justo do injusto. Este resultado que merece a reflexão, não só dos profissionais da educação como das famílias. A igreja aparece em 2º lugar, mas importa ter presente que cerca de 1 em cada três alunos não se pronunciou. A opinião dos alunos sobre a escola como espaço de clarificação de valores é revelador do muito trabalho que resta a fazer numa escola que se preocupe com o desenvolvimento integral dos jovens.

A não variação dos indicadores dos lugares de clarificação de valores com o nível de instrução familiar, que vem na linha de um largo conjunto de investigações que temos vindo a realizar, mostra uma vez mais que há uma socialização transversal aos diferentes grupos sociais (Alves-Pinto, 1995, 2008; 2014). O que deveras sobressai é a enorme relevância das dinâmicas de interação que os jovens experimentam com os outros em diferentes sistemas de interação.

E por fim o nível de consistência das respostas recolhidas acerca do potencial de clarificação de valores que os jovens reconhecem aos diferentes espaços conforta o reconhecimento da complementaridade das intervenções educativas e de formação.

Referências

- Alves-Pinto, C.** (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Mac-GrawHill.
- Alves-Pinto, C.** (Ed.). (2008). *Alunos na escola: imagens e interações*. Porto: ISET.
- Alves-Pinto, C.** (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: IE - U.L.
- Alves-Pinto, C. & Pires, T.** (2014). A pessoa do aluno e a pluralidade das interações: filiação, realização, sociabilidade e valores In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: IE - U.L.
- Baptista, Isabel** (2012). Ética e Educação Social - Interpelações de contemporaneidade. In SIPS – Pedagogia Social, *Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49]
- Lahire, B.** (2003). *O homem plural. As molas da ação*. Lisboa: Piaget.
- Lahire, B., & Amândio, S.** (2012). Do Homem Plural ao Mundo Plural. *Análise Social*, 195-208.
- Percheron, Annick**, (1993), *La socialisation politique*, Paris, Colin
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H.** (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M. & Alves Pinto, C.** (2014), School climate and citizenship: Portuguese pupils'overview, *Journal of educational and Psychological Studies*, a aguardar publicação.
- Teixeira, M.** (2014), Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de pertença, In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa, Instituto de Educação - U.L.

Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal

Emiliane Rubat du Mérac,
Conceição Alves Pinto
La Sapienza University of Rome (Italy)
Full professor at Instituto Superior de
Educação e Trabalho (Portugal)
emirubatdumerac@yahoo.com,
mcavespinto@gmail.com

Abstract

The revised version of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) is used to assess six dimensions of the students' perception of their classroom context: cohesion, didactics, mutual appreciation, psychological insecurity with teachers and classmates and discrimination.

Bronfenbrenner's (1979) ecological theory served as a guide for the definition of the research process and the identification of dimensions to explore.

A recent study confirmed the validity and reliability of the ECPQ II.

The current study is the first to examine the measurement equivalence of the ECPQ II, by providing a cross-cultural validation of this model and develop a translation and adaptation of the questionnaire for the Portuguese language. The study involved 1429 students enrolled in upper secondary school in Porto (9th and 10th grades). An exploratory factor analysis (EFA) was applied and the factor model structure was tested for model fit using Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) on the full and half random sample. The six-factors model showed a good fit to the data for both samples. The current research confirmed the factor

structure of the measure and showed that the ECPQ II Portuguese version has supportive psychometric properties of validity and reliability.

Keywords: *ECPQ II, Classroom perception, Measurement equivalence, Cross-cultural, Upper-secondary schools*

1 Introduction

How social context affects the growing child has been deeply investigated in the psychological and pedagogical literature (Dewey, 1916; Vygotsky, 1926; Piaget, 1932; Apter, 1982; Bronfenbrenner, 1979, 1986). Social contexts have been found to have an impact on young people ability to adjust to the expectations of school, to learn how to become successful students and achieve ends such as academic performance, educational attainment and professional status (Duncan & Raudenbush, 1999; Wentzel, 1999). School settings affect deeply the personal development, therefore researchers need to focus their attention on its most relevant aspects. Perceptions of classroom environment revealed to be associated with student cognitive and affective outcome measures (Fraser, 1994; 1998) and strong predictors of achievement and attitudes (Walberg, Fraser & Welch, 1986). Furthermore, the organization and quality of the classroom activities and interactions have a significant impact on the development of attitudes such as responsibility, cooperation, self-awareness and leadership (du Mérac, 2015).

Gronlund's (1959) suggests that teachers need to know how to establish relationships with students and to guide children's development of their social attitudes. The evidence of the relevance of the student-teacher relationship was also provided by Kathryn Wentzel (1998), who coined the term "pedagogical caring" to describe classrooms in which teachers support students' needs for feeling related to teachers. Students do better in school when teachers care about them, when they care about their teachers, and care about each other (Kindermann & Volle, 2014). Student perceptions of teachers' interpersonal behavior has a significant impact on students' attachment to school (Hallinan, 2008) and students' wellbeing (Van Petegem et al., 2008). Students' perceptions of teacher-student relationships are themselves influenced by the level of trust they have established with their teachers (Ennis & McCauley, 2002; Tschannen-Moran, 2004; Mitra, 2009). Moreover, the

development of a strong and positive connection between students and adults in school is essential to enhance their sense of belonging and social integration in school (Crosnoe et al., 2004).

2. Theoretical framework

The interrelationship between all the factors of education at the many various layers that impact student's development is clearly illustrated in Bronfenbrenner's approach (1979). His ecological theory of human development refers to the body of work originating in developmental and community psychology that examines the relationship between varied structures and processes in the social environment and individual thought, feeling and behavior (McKown, 2005).

According to ecological theory, an individual's environment consists of four interrelated and nested levels that interact to influence human development (Becker & Luthar, 2002; Bronfenbrenner, 1979; Eamon, 2001). These system levels are the micro, meso, exo, and macro-system levels. The latter encompasses the physical, social, and cultural features of the immediate settings in which human beings live (e.g., family, school, and neighborhood), as well as the broader historical time period in which these settings are embedded (e.g., social and historical circumstance in which an individual lives) (Moen, Elder, & Luscher, 1995).

In this study, it is the microsystem level factors which are examined. The microsystem is described as a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by an individual or a group of individuals in a direct setting (e.g., family, school) that contains and directly influence the individual (Bronfenbrenner, 1977), such as the student-teacher relationship and the classroom. The ecological systems perspective emphasizes the importance of social relationships for youth across key microsystems such as home and school. Development occurs as result of active participation in progressively complex, reciprocal interactions with persons, objects, and symbols in the individual's immediate environment. Bronfenbrenner referred to these interactions in the immediate environment as proximal processes (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Proximal processes vary continuously according to the characteristics of the developing individual and of the environment in which the processes are occurring.

In most schools, the traditional approach of teaching and a reductive view of the school outcomes, generated by an evaluation culture that continues to consider the product of the school only in terms of literacy and numeracy, is likely to lose sight of important objectives such as the development of attitudes and skills such as participation, collaboration, citizenship or leadership (Lucisano & du Mérac, 2015). Faced with this challenge, the Educational Perception Questionnaire (ECPQ), was constructed to observe the impact of some aspects of the educational context in providing opportunities for the development of value-based attitudes and skills (du Mérac, 2014). The students themselves were considered to be in the best position to assess their own learning environment.

The ECPQ items were developed based on a careful review of the literature, that include previously published instruments of which the *Learning Environment Inventory* (LEI) (Anderson & Walberg, 1968; Walberg, 1968), which was found to be too long and complex, with an inadequate extraction of 15 factors and half of the items used with a reverse scored; a simplified version of the LEI, the *My Class Inventory* (MCI) (Fisher & Fraser, 1981; Fraser, Anderson & Walberg, 1982; Fraser & O'Brien, 1985), which is designed for the elementary school level; the *Classroom Environment Scale* (Rudolf Moos, 1974; 1979), a True-false test designed to assess the social climate of secondary school classrooms; the *Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) (Trickett & Moos, 1973), which is used to distinguish traditional teacher-centered classrooms from those favoring the individualized, student-centered instruction; and the *What is Happening in This Class?* (WIHIC), developed by Fraser, McRobbie and Fisher (1996), that attempted to include those scales that previous studies had shown to be predictors of student outcomes in past research.

In the present study, we adapted and translated the second version of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) and analyzed psychometric properties of its six scales.

3. AIM

The purpose of the current study was to assess the measurement equivalence of the second version of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) and to provide a cross-cultural validation of the proposed broader theoretical model of educational context perception (du Mérac, in press). For the time being, all of the published studies testing this model and using this instrument have been conducted

in Italy. Therefore, comparative studies are needed to determine whether the meaning of educational context perception, as well as its determinants, are invariant across other context as, in this case, that of Portugal. In order to do so, there must be evidence that the meaning and measurement of educational context perception is equivalent across these different contexts.

4. Method

4.1 Subjects

In this study, the sample was composed of 1429 students enrolled in upper secondary schools in Porto. Mean age of the sample was 15,9 years ($SD=.90$), 53% were males and 47% were enrolled in 9th grade. Table 1 reports sample descriptive statistics.

Tab. 1. Sociodemographic characteristics of the sample ($n= 1429$)

Grade	Males		Females		Total	
	N	%	N	%	N	%
9th	342	52%	315	48%	657	47%
10th	408	54%	351	46%	759	53%

With respect to the type of schools, 83.5 % of the 10th grade students were enrolled in regular courses and 16.5% in vocational courses.

The choice of the subject age is consistent with theories that identify adolescence as a phase of identity formation (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Palmonari, 2001) and development of a personal value system through the formation of a more acute social conscience (Havighurst, 1972; Kohlberg & Hersh, 1977), that is shaped by the interaction with the environment.

The ninth grade year is also a critical transition for students in high school (Styron & Peasant, 2010), which makes this period of life particularly interesting to study. Ninth grade students are introduced to a new school environment, they must negotiate new social relationships with their teachers and peers and adapt to the practices and routines of the new school.

4.2 Procedure

School leaders and teachers were contacted in order to get their written permission. Confidentiality of data was guaranteed. Paper questionnaires were submitted in the classroom, and a trained researcher was present during the application, which took about 15 minutes.

4.3 Measures

Students' perception of their classroom environment was assessed with 25 of the 26 items of the revised version of the Educational Context Perception Questionnaire. The item related to discrimination on the basis of sexual orientation was removed, since school heads expressed concern about a potential parents' refusal for children's participation to the survey.

The ECPQ II comprises six scales:

1 – Cohesion relates to the group cohesiveness and the feeling among members that they are part of it. Cohesion is high when the group support individuals, share problems and provide mutual help and the classroom climate is friendly.

2 – Didactics is understood as the feeling that teachers tend to welcome and stimulate the student's interests and speak about topics of current interest. The scale consists of 4 items.

3 – Mutual Appreciation relates to a positive teacher-student relationships, based on mutual trust, confidence and pride.

4 – Psychological Insecurity with Teachers relates to the perception of a stressful interaction with the teachers, in which the students can feel teased, ignored or mistreated.

5 – Psychological Insecurity with classmates indicates the students have a difficult relationship with their peers and can be teased, ignored or mistreated by them.

6 – Discrimination indicates the students feel one can be judged or refused based on his gender identity, social status, national origin, color, physical appearance or for being disabled.

For each item, participants rated the extent to which each statement would be true for them in general, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

5. Data analysis

Different research approaches were used for this study. Descriptive analyses of socio-demographic variables of the sample were calculated. Normality of the items of the ECPQ II was measured considering both skewness and kurtosis indices.

An exploratory factor analysis (EFA) to assess possible underlying dimensions of ECPQ II was applied, whereupon the factor model structure derived in the EFA was tested for model fit using Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) to test parameters and goodness of fit of the hypothesized factor model. These analysis were conducted on the entire sample, since “if CFA cannot confirm results of EFA on the same data, one cannot expect that CFA will confirm results of EFA in a different sample or population”, and also on the random split-half sample, to analyze if CFA could confirm results of EFA in a different sample (Van Prooijen & Van Der Kloot, 2001).

To test the hypothesized model, a robust maximum likelihood method of estimation (MLR estimator) was applied because, as frequently occurs in education and psychological data (Micceri, 1989; Sawilowsky & Blair, 1992), items presented a moderate violations of normality (Chou & Bentler, 1995). The model fit was tested using the χ^2 goodness-of-fit index (GFI), Incremental Fit Index (IFI), Tucker and Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

The quality of the factors was analyzed through the factor score determinacy coefficients and reliability through Cronbach's Alpha Coefficient. Correlation between the resulting six factors was evaluated by Pearson's correlation coefficient. Statistical analyses were performed using SPSS 22 (IBM Corp. Armonk, NY, USA) and Mplus 7 (Muthén and Muthén, Los Angeles, CA, USA).

6. Results

6.1 Descriptive Statistics and reliability analysis

ECPQ items presented had skewness and kurtosis quite close to normal. In fact, skewness ranged from -0.56 to 0.30 with a mean of -0.01 (SD = 0.51), and kurtosis ranged from -0.77 to 0.19 with a mean of -0.27 (SD=0.41).

Reliability of the six scales was examined by calculating Cronbach's alpha on the whole sample. Alpha coefficients were .73 for Cohesion, .68 for Didactics, .77 for Mutual Appreciation, .72 for Psychological insecurity with Teachers, .77 for Psychological insecurity with classmates and .91 for Discrimination. Corrected item-total correlations were all higher than .40, ranging from .41 to .83. These results suggest a good degree of reliability of the scales. Table 2 reports ECPQ II scores, standard deviations and alpha coefficients.

Tab. 2. ECPQ II scores, standard deviations and alpha coefficients

Scales	Score	SD	α
Cohesion	3.55	.78	.73
Didactics	3.36	.74	.68
Mutual Appreciation	3.10	.82	.77
Psy. Insec. Teachers	2.63	1.04	.72
Psy. Insec. Classmates	3.00	1.09	.77
Discrimination	2.02	1.08	.91
SD. Standard deviation.			

As psychometric literature demonstrated that Cronbach's alpha is not a consistent estimator of scale reliability, it was decided to apply an alternative option to test reliability. The measures used were the factor score determinacy coefficients, that represent the correlation between the estimated and true factor scores and give an indication of how well each factor is measured. Scores greater than .80 indicate good fit (Muthén & Muthén, 2006) and the larger the coefficient, the more stable are the factors (Tabachnick & Fidell, 2013).

In the present study, the internal consistency of the solution was corroborated by factor scores determinacy coefficients, which were .90 for Cohesion, .85 for Didactics, .90 for Mutual Appreciation, .89 for Psychological Insecurity with Teachers, .90 for Psychological Insecurity with Classmates and .96 for Discrimination. These fit indices indicate a good fit of the data.

6.2 Exploratory factor analysis

An Exploratory factor analysis was used to examine the appropriate factor solutions. This analysis used scores on the six scales (du Mérac, forthcoming).

Based on the theoretical underpinnings of the ECPQ, it was hypothesized that the six factors were correlated, and a maximum likelihood extraction with direct oblimin rotation was utilized to assess the dimensions of ECPQ (Fabrigar et al., 1999).

The six-factor solution provided the best model fit. The factor loading matrix for this final solution is presented in Table 3.

Tab. 3. EFA for ECPQ II Measure Using Maximum Likelihood Estimation (n= 1429)

In my class,	F1	F2	F3	F4	F5	F6
You can be discriminated against on the basis of:						
National origin	.91					
Color	.88					
Social status	.83					
Physical or mental handicap	.75					
Gender identity	.70					
Physical appearance	.69					
Our teachers trust us.		.73				
We trust our teachers.		.70				
Our teachers are proud of us.		.70				
We are proud of our teachers.		.54				
You can be mistreated by your classmates.			.77			
You can be teased or insulted by your classmates.			.70			
You can be ignored by your classmates.			.49			
We all get along with each other.				.72		
We feel part of a group.				.65		
We care about our classmates' problems.				.54		
We can count on our classmates to help us with our schoolwork.				.40		
There is a friendly atmosphere.				.31		
Our teachers encourage us to discuss certain topics with our classmates.					.64	
We discuss topical issues.					.56	

To help us understand, our teachers use examples from daily life.					.51	
What we are studying helps us understand topical issues.					.37	
You can be mistreated by a teacher.						.55
You can be ignored by a teacher.						.40
You can be teased or insulted by a teacher.						.40
% of variance	21.77	14.29	5.46	5.59	2.07	1.45
Total variance	5.63					

6.3 Correlations among the ECQP II scales

The correlations among the six scales of the Educational Context Perception Questionnaire are presented in Table 4. As can be observed, Psychological Insecurity with Classmates was mostly positively related with Psychological Insecurity with Teachers and Discrimination. The two dimensions of Psychological Insecurity and Discrimination showed a negative correlations with Cohesion and Mutual Appreciation. Didactics and Psychological Insecurity with teachers were weakly negatively related, however the three scales of Cohesion, Didactics and Mutual appreciation were significantly and positively correlated among them.

Tab. 4. Correlations among the ECPQ scales

	Cohesion	Didactics	Mut. Appre.	Ins. Teach.	Ins. Peers	Discr.
Cohesion	1					
Didactics	.353**	1				
Mut. Appre.	.377**	.474**	1			
Insec. Teach.	-.105**	-.098**	-.311**	1		
Insec. Peers	-.321**	0.008	-.142**	.506**	1	
Discrimi.	-.199**	0.009	-0.01	.421**	.444**	1

** correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.4 Confirmatory factor analysis

In order to properly assess the model, several fit indexes were examined in both the total sample ($n=1429$) and random split-half sample ($n=738$): the Chi-square (χ^2) describes how well a statistical model fits into a set of observations and summarizes the discrepancy between the observed values and the values expected under a statistical model. A non-significant χ^2 suggests that a model fits the data well, however a significant χ^2 indicates a poor fit of the model to the data. The χ^2 is very sensitive to sample size and tends to inflate in large samples (Schumacker & Lomax, 2004). Several fit indices have been proposed to address the limitations of the χ^2 statistic. The RMSEA, less affected by sample size (Floyd & Widaman, 1995), is an indicator of the amount of unexplained variance or residual and examines the probability of close model fit. A value of .05 or less indicates a good fit, a value of .08 or less is indicative of a “reasonable” error of approximation and values greater than .10 indicate a poor fit (Browne & Cudek, 1993). The Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) is used jointly with its related confidence interval (CI), which includes the sampling error associated with the estimated RMSEA. A lower bound of 90% CI less than .05, as well as an upper limit less than .08 indicate a good fit (Browne & Cudek, 1993), whereas the model should be rejected if the higher bound exceeds .10 (Kline, 2005). The Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) is an estimate of the average of standardized residuals between the observed and the hypothesized covariance matrices (Chen, 2007). Covariance residuals are the differences between the observed and model-implied covariances. SRMR values equal to or less than .08 are considered good (Hu & Bentler, 1999). The Comparative Fit Index (CFI) and Tucker-Lewis Index (TLI) indicate how much better a model fits the data compared to a baseline model where all variables are uncorrelated. Values of CFI and TLI close to 1 indicate a very good fit, values less than .95 but greater than .90 indicate an adequate fit, and values less than .90 indicate a poor fit (Whitley & Kite, 2013).

CFA results showed that a six-factor structure yielded a good fit for the six-factor ECPQ II model in the total sample: $\chi^2 (260, N = 1429) = 637.328; p < 0.001$; RMSEA = 0.045; 90% CI [0.041; 0.050]; $p = 0.966$; CFI = 0.925; TLI = 0.913; SRMR = 0.053.

As previously noted, to confirm validity of the construct, the CFA was also performed on a random split-half sample. The six-factor solution was fit to the half sample data: $\chi^2 (260, N = 738) = 685.648$; $p < 0.001$; RMSEA = 0.047. 90% CI [0.043; 0.051], $p = 0.864$; CFI = 0.920; TLI = 0.908; SRMR = 0.059.

The path diagram illustrating the final ECPQ II model estimates from total sample (N=1429) is presented in Figure 1. The 25 items of the Portuguese version of the ECPQ II measure cohesion (five items), didactical approach (four items), mutual appreciation (four items), psychological insecurity with teachers (three items), psychological insecurity with classmates (three items) and discrimination (six items). Parameter estimates are standardized using the variances of the continuous latent variables as well as the variances of the outcome (i.e., Mplus StdYX). All parameters are significant at $p < .001$.

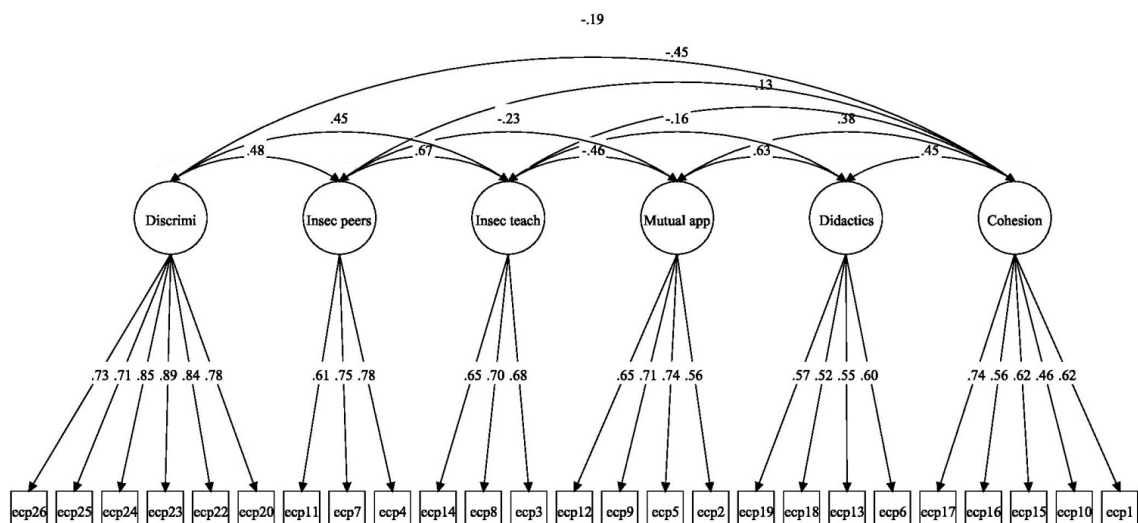


Fig. 1. Path diagram illustrating the final ECPQ model estimates from total sample (n=142)

7. Discussion

The ECPQ was built to measure the perception of the educational context of the upper secondary school students. Bronfenbrenner's (1979) ecological theory has served as a guide for the definition of the research process and the identification of dimensions to explore. Six dimensions, Cohesion, Didactics, Mutual Appreciation, Psychological Insecurity with Teachers, Psychological Insecurity with Classmates

and Discrimination, served for this second version of the classroom perception measure. Recently, an improved version of the ECPQ has been proposed and a study confirmed the validity and reliability of this measure (du Mérac, in press). The current research was designed to expand on the above research by providing a cross-cultural validation of the ECPQ II and develop a cross-cultural translation and adaptation of the questionnaire for the Portuguese language. For this purpose, an exploratory and confirmatory factor analyses of the ECPQ II were conducted.

The instrument has satisfactory degree of internal consistency and provide a reliable and valid general indicator of the classroom perception. The six-factors model showed an adequate fit to the data for both the full and half random samples. The current research confirmed the factor structure of the measure and showed that the ECPQ II Portuguese version has supportive psychometric properties of validity and reliability. Thus, the Portuguese version of the instrument offers a means of conceiving and operationalizing educational context perception of the students as a six-dimension construct, while guaranteeing content validity by taking into account some aspects of the didactical approach and interaction between teachers and students and among classmates.

Further analyses have been carried out in order to evaluate relationships among ECPQ scales. The obtained results are consistent with logical expectations. The findings showed a moderate negative correlation between the two dimensions of Psychological Insecurity and Discrimination on the one part and Cohesion, Mutual Appreciation and Didactics on the other part, while these three last scales showed a moderate positive correlation. Moderate positive correlations have been also found between Psychological Insecurity with Classmates, Psychological Insecurity with Teachers and Discrimination.

In spite of the strengths of this study, there are some limitations to the conclusions. The sampling method was non-probabilistic and future studies with probabilistic sampling procedures will be useful to avoid bias in estimating ECPQ II scores. In addition, only self-report measures were used to assess the students' classroom perception. Therefore, future research efforts need to consider using multiple methods and measures to control for common methods biases. Moreover, future studies could be extended to other age groups.

Despite these limitations. the results of the present study showed that the ECPQ II Portuguese version has good psychometric properties and could be used to assess

the educational context perception. Thus, the current research findings supported the usefulness of the ECPQ II both for research and applied purposes. This study suggests its usefulness for identifying problems inside the classroom, encouraging a dialogue with teachers about classroom interventions and may help to determine interventions that address discontinuity between classroom environments and allow to improve less positive classroom environments.

References

- Anderson, G. L., & Walberg, H. J.** (1968). Classroom climate group learning. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175-180.
- Apter, S. J.** (1982). *Troubled children - Troubled systems*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S.** (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214.
- Bronfenbrenner, U.** (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Browne, M. W., & Cudek, R.** (1993). Alternative ways to assess model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, F. F.** (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504.
- Chou, C.-P., & Bentler, P. M.** (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-54). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H., Jr.** (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 11, 60-81.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Co. (trans. it., Firenze: La Nuova Italia, 1949).

- du Mérac, E. R.** (2014). Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 511-535.
- du Mérac, E. R.** (2015). What we know about the impact of the school and Scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 207-224.
- du Mérac, E. R.** Development and psychometric validation of the second version of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, In press.
- Duncan, G. J., & Raudenbush, S. W.** (1999). Assessing the effects of context in studies of child and youth development. *Educational Psychologist*, 34(1), 29-41.
- Eamon, M. K.** (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social Work*, 46(3), 256-266.
- Ennis, C. D., & McCauley, M. T.** (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149-172.
- Erikson, E. H.** (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J.** (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J.** (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F.** (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Fraser, B.J.** (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P.** (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L.** (1996, April). Development of personal and class forms on the science classroom environment questionnaire. Paper presented at the *Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, St Louis, MO.
- Fraser, B.J.** (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.

- Fraser, B.J., Anderson, G.J., & Walberg, H.J.** (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third Version*. Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.
- Gronlund, N. E.** (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper & Brothers.
- Hallinan, M. T.** (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Havighurst, R. J.** (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hu, L., & Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kindermann, T. A., & Vollet, J. W.** (2014). Social networks within classroom ecologies: peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17, 135-151.
- Kline, R. B.** (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H.** (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R.** (2015). School and Scouting. The Touchstone. *Educazione democratica*, 3(6), 545-568.
- Marcia, J. E.** (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson, *The handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- McKown, C.** (2005). Applying ecological theory to advance the science and practice of school-based prejudice reduction interventions. *Educational Psychologist*, 40(3), 171-189.
- Micceri, T.** (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin*, 105, 156-166.
- Mitra, D. L.** (2009). Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115, 407-436.
- Moen, P., Elder, G. H., Jr., & Luscher, K. (Eds.)** (1995). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Moos, R. H.** (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H.** (1979). Educational climates. In H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity* (pp. 79-100). Berkeley, CA: McCutchan.
- Muthén, B., & Muthén, B.** (2006). *Mplus (Version 4.1)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Palmonari, A.** (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J.** (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 2000.
- Sawilowsky, S., & Blair, R. C.** (1992). A more realistic look at the robustness and type II error properties of the t test to departures from population normality. *Psychological Bulletin*, 111, 353-360.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G.** (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Styron, R. A., & Peasant, E. J.** (2010). Improving student achievement: Can 9th grade academies make a difference? *International Journal of Education Policy & Leadership*, 5(3), 1-9.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.** (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H.** (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Tschannen-Moran, M.** (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y.** (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.
- Van Prooijen, J. W., & Van Der Kloot, W. A.** (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 777-792.
- Vygotsky, L. S.** (1926). *Pedagogičeskaja psihologija*. Moscow: Rabotnik Prosvescheniya (trans. it., Trento: Erickson, 2006).
- Walberg, H. J.** (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the School*, 5, 163-169.
- Walberg, H. J., Fraser, B. J., & Welch, W. W.** (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.
- Wentzel, K. R.** (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R.** (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34, 59-69.
- Whitley, B. E., & Kite, M. E.** (2013). *Principles of research in behavioral science* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Military Engagement, self-concept and on-base living

Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade¹,

Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto da Educação,*

Universidade de Lisboa

anafrade_1982@hotmail.com,

fhveiga@ie.ulisboa.pt

Abstract

Conceptual Framework: The study of trainee engagement, albeit a recent concept, has been getting a special attention due to the assumption that the promotion of engagement in training can shape the effects of organizational resources over performance, well-being and quality of life in general, thus benefitting not only the individuals, but organizations as well. **Objectives:** The present study aims to analyze the differences in engagement regarding self-concept and context factors of trainees attending the Training Courses for Petty Officers 1st Class (CFS). **Methodology:** The methodology made use of the Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, 2014), as well as the Assessment Scale for Trainee Self-concept in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, in press; Frade, 2015). The sample was comprised of 149 trainees from the CFS of the Portuguese Navy. The data collected were analyzed using SPSS software. **Results:** Trainees living off-base and with more self-concept have reached higher levels of engagement than those presenting low self-concept. In cases of low self-concept, trainees living on-base reached higher levels of engagement when compared to those living off-base.

Conclusion: The result analysis allowed the finding of relationships between trainee engagement, self-concept and on-base living. There was an intention of getting directions to support the action of the Portuguese Navy with the engagement of its human resources in learning situations and work realization.

Keywords: Engagement, self-concept, on-base living, adult training, military context

1. Introduction

Engagement is seen as a type of motivated action, that is, energized, directed, sustained and highly related to the trainee's beliefs (Frade & Veiga, 2013). Self-perceptions affect, therefore, the way the subject disposes himself to the chores (Linnerbrink & Pintrich, 2002), and in the way he acts for its accomplishment. Many authors affirm that students' perception about their competences affect their performance, their persistency and their involvement in the chore (Bandura, 1997; Marsh, 1990; Pintrich & Schunk, 2002; Sá, 2004; Schunk, 2004). Accordingly, Bryson and Williams (2013) defend that the involvement is mediated by the experience of the students, regarding their objectives, aspirations, values and beliefs.

It is important to underline in a more specific way the relation among some particular aspects of the self-concept and the involvement. One of those aspects is satisfaction. Satisfaction, here perceived, is related with Locke's conception (1976), who characterizes it as an emotional positive pleasant state that results of the self-evaluation of the work or experiences work related. Satisfaction is considered an attitude regarding the evaluation made by the subject of its work concerning the affective and cognitive aspects (Fisher, 2000). Several authors (Harter, Schmidt, & Keyes, 2002; Paschoal & Tamayo, 2008) consider that the existence of positive emotions affects in a positive way the wealth in work. According Van Horn, Taris, Schaufeli and Scheurs (2004), the feeling of well-being at work is perceived as a positive evaluation of different characteristics of work environment, including affective aspects. Analogously, Siqueira and Padovam (2008) defend that work related well-being integrates positive affective bonds with the professional performance (satisfaction and involvement) and with the organisation (affective commitment). Al Hussami (2008) considers that satisfied workers tend to be more productive and

to feel a bigger organisational involvement. The relationship between satisfaction at work and organisational commitment is highlighted, by several authors, as being strong (Campion, Medsker, & Higgs, 1993; Mobley 1977; Nielsen, Jex, & Adams, 2000; Warr, Cook, & Wall, 1979). And individual's satisfaction about its work affects positively their performance in the execution of chores, and its level of confidence in their supervisor and work colleagues (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974; Siqueira & Gomide Júnior, 2004; Weiss, 2002). Several authors (Ferreira & Siqueira, 2005; Harter et al., 2002) agree that a bigger satisfaction with work makes the individuals more cooperative, punctual, efficient and prone to help their colleagues, besides influencing the employee's intention in remaining in the company. Regarding the exposed, it is understandable that the individual's satisfaction towards its work has an impact in their involvement and well-being, influencing, not only the working activities, but as well as the social context the subject is inserted in (Danna & Griffin, 1999).

In light of the present study, there is still to consider the fact that many military find themselves in an asylum seeker situation, once their residence zone is over 120 km, allowing them to use the Marine facilities. It is thought that the need to have asylum in the same institution in which they pay service could influence the military motivation and involvement. Therefore, in a first look, this condition is related with the displacement regarding the origin residence, adding the fact that the asylum seeker is submitted to norms, rules and schedules of the unit he is in. Facing what precedes, it is necessary to regard the condition of asylum seeker, together with the self-concept, in the study of involvement of military.

It is thereby important to understand the differences in engagement regarding self-concept and the relevant sociodemographic variables, such as the asylum seeker condition, so that one may stimulate engagement among the military personnel in training.

2. Method

The study is presented below, starting with sample subjects, followed procedures and presentation of the instruments applied to assess the engagement and self-concept of the trainees from the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS).

2.1 Sample

This study considered a representative heterogeneous and non-probability sample of the 149 trainees attending the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS) which started in 2011 and 2012. This population consists of young adults, ages ranging from 25 to 38 (average age of 30,87 and standard deviation of 2,98), of both genders (92,6% male and 7,4% female). Joining the Portuguese Navy meant leaving the residence area to 53,7% of the trainees, having 45% maintained the same residence area. 20,8% of the trainees live on-base, in the barracks, since their residence area is located over 120 km, and they may therefore make use of navy facilities. The Training Course for Petty Officers 1st Class is composed of several classes with seventeen specialties (artilleryman, radar operator, torpedo man's mate, machinist's mate, mechanical automobile driver, electrician's mate, ship's serviceman, mess management specialist, marine, gunner's mate, clerk, electromechanical technician, operations specialist, driver and services).

2.2 Procedure

After research approval by the Chief of Staff of the Portuguese Navy the course directors were asked for permission to conduct the survey. Once the survey was authorized, the data were collected outside working hours, immediately after classes or inside the classrooms, according to the availability of the trainers accompanying the process and without prejudice to the training. The students were told that cooperation was voluntary and anonymity was ensured. Before completing the questionnaires, the survey's objectives were explained and some particularities of the questionnaire clarified.

2.3 Instruments

To develop the present study three scales were used: two of them to assess engagement and one to assess self-concept. One of the engagement scales considered was the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli et al., 2002). The results from the UWES psychometric analysis, adapted to the Portuguese military context, verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of two significant dimensions (identified considering the original scale – dedication and vigour (DeVi)): sense of significance, enthusiasm, inspiration, pride and challenge, the latter corresponding to high levels of energy and mental resilience at work, will to invest at work, and persistence in difficult situations; as well as absorption (Abso) – a state of high concentration and time seeming to fly. The other engagement scale considered was the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (ASTE-PN), (Frade & Veiga, 2014; Frade, 2015). The results from the ASTE-PN psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of three dimensions: cognitive engagement (ECog) – related to motivational goals and self-regulated learning; affective engagement (EAfe) – related to trainee attitude, interests and values; and behavioural engagement (ECom) – related to trainee conduct and behaviour expressed towards the institution and in performing the training tasks.

The scale used for self-concept assessment was the Assessment Scale for Trainee Self-Concept in the Portuguese Navy – ASTSC-PN (Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa (EAA-MP)) (Frade & Veiga, in press; Frade, 2015). The results from the ASTSC-PN – adapted to the Portuguese military context – psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of five significant dimensions: interpersonal relationships (RIP) – perception of interpersonal relationships established with comrades and other community elements, as well as the perception of safety and integration regarding their relationship with others; competence (COM) – sense of the individual's trust in one's own professional abilities, as having the necessary skills to perform the tasks assigned, as well as the sense of ability to solve problems inherent to the performance of the individual's functions; satisfaction (SAT) – self-assessment regarding work and the performed functions,

encompassing the affective and emotional components of individual experiences and beliefs; self-acceptance (SAP) – sense of self-knowledge and the skill to acknowledge one's own abilities and difficulties; as well as initiative and risk acceptance (ARI) – the individual's ability to put in effort and face risks.

The considered sociodemographic variable was the place of residence (POR) – whether or not the trainees were living on-base, inside navy facilities.

3. Results

Next follows the analysis of the engagement results considering self-concept and the sociodemographic variables with which we intended to verify whether the result differentiation – in the considered dimensions – could be due to the interaction of both factors and hereby answer the study's question: How are engagement and self-concept related, and what factors are they influenced by?

Given the high amount of gathered information, we chose to solely present the cases with statistical significance in the interaction of the independent variables. Hence, the presented tables only highlight these significant values. It is still worth mentioning that, in the cases not presented, the self-concept dimensions expressed a statistically significant effect in all engagement dimensions.

3.1 Engagement differences considering satisfaction and age

Table 1 presents the variance analyses performed with the “Anova” procedure of SPSS. Considering the main effect of satisfaction, these analyses showed that the engagement differences between the two trainee groups (living on-base and off-base) acquired statistical significance in four engagement dimensions: dedication and vigor ($F = 11.095$; $p < .001$), as well as in cognitive ($F = 9.102$; $p < .01$), affective ($F = 14.129$; $p < .001$), and behavioral ($F = 16.867$; $p < .001$) engagement. The variance analyses show that the place of residence does not represent a differentiating variable.

Table 1. Analysis of result variance in engagement, considering self-acceptance and age.

	GL	QM	F	S	QM	F	S			
	DeVi				Abso					
SAT	1	433.813	11.095	***	45.003	3.009	ns			
POR	1	115.011	2.941	ns	15.644	1.046	ns			
SAT *OBL	1	98.696	2.524	ns	67.284	4.499	*			
	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	ECog				EAfe			ECom		
SAT	1	342.986	9.102	**	527.057	14.129	***	167.374	16.867	***
POR	1	47.062	1.249	ns	89.579	2.401	ns	.073	.007	ns
SAT *POR	1	24.452	.649	ns	152.076	4.077	*	48.442	4.882	*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = not significant

In what concerns the interaction effect of variables satisfaction and place of residence, the results from the UWES dimensions show the existence of significant effects as consequence of the interaction of those variables. The interaction of satisfaction and age in absorption ($F = 4.499$; $p = .036$) may be due to a further result differentiation according to the satisfaction of the subjects living off-base – trainees living off-base, with higher satisfaction, reach higher averages in absorption ($T = -4.295$; $g.l. = 108$; $p = .000$) (Fig. 1).

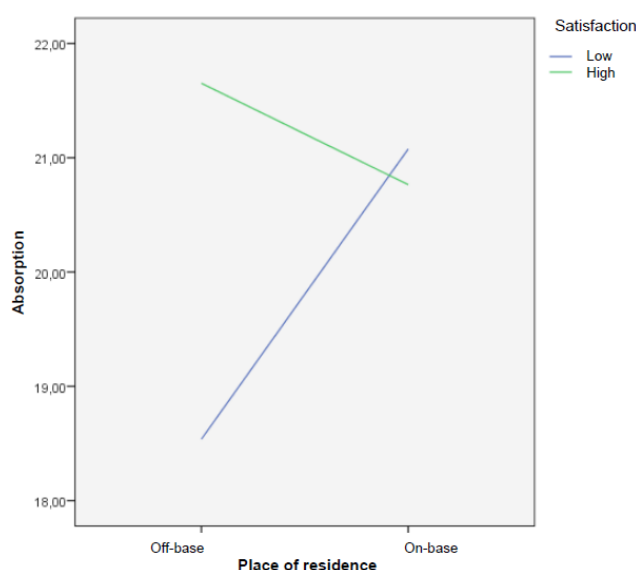


Fig. 1. Results in the absorption in function of the interaction between satisfaction and the asylum seeker condition.

The interaction of satisfaction and place of residence living with affective engagement ($F = 4.077$; $p = .045$) may be explained considering a further result differentiation between the trainees living on-base, with low satisfaction and presenting higher affective engagement when compared to the trainees living off-base, with low satisfaction but with less affective engagement ($T = -2.029$; g.l. = 50; $p = .048$). Regarding the subjects living off-base with low satisfaction, they significantly differ from the highly satisfied subjects, these latter showing more affective engagement ($T = -6.207$; g.l. = 107; $p = .000$) (Fig. 2).

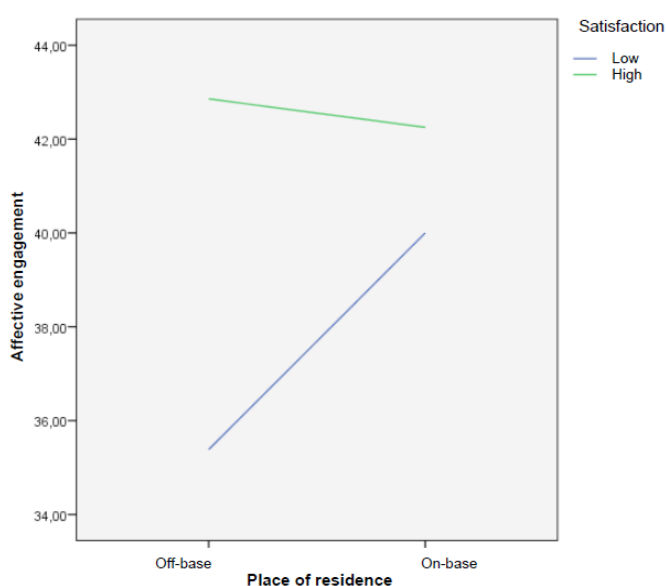


Fig. 2. Results in the affective involvement in function of the interaction between satisfaction and the asylum seeker condition.

The significant effect of the interaction of satisfaction and place of residence with the behavioral engagement ($F = 4.882$; $p = .029$) may be due to a further result differentiation among individuals with high satisfaction: those who live off-base reach higher levels of behavioral engagement when compared to those living on-base ($T = 2.159$; g.l. = 83; $p = .034$). There is also a further result differentiation within the group of individuals living off-base: the subjects presenting higher satisfaction show higher levels of behavioral engagement ($T = -7.134$; g.l. = 106; $p = .000$) (Fig. 3).

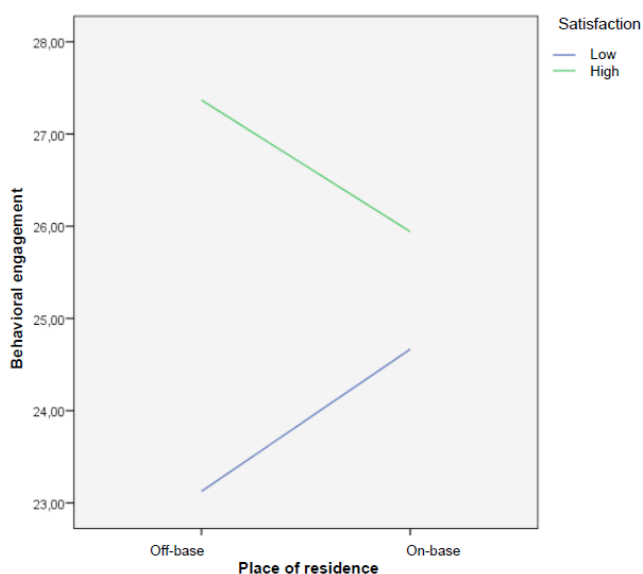


Fig. 3. Results in the behavioral involvement in function of the interaction between satisfaction and the asylum seeker condition.

4. Discussion

The results obtained allow us to state that, in general, the different kinds of engagement are heavily dependent on self-concept. However, place of residence was not identified as differentiating variable.

It is important to highlight that trainees living on-base and presenting low satisfaction levels showed higher affective engagement levels when compared to trainees living off-base. These results may be associated with the affective connection that the individual living on-base creates with the sheltering institution, which is understood as a provider (Herzberg, 1966; Maslow, 1954); with the assimilation of organizational values and purposes, which favors the relatedness of the subject with the institution (Porter et al., 1974; Rhoades & Eisenberger, 2002); as well as with the fact that individuals living on-base possess few distracting stimuli, which promotes greater engagement from these trainees, particularly affective engagement.

Furthermore, trainees living off-base and presenting high satisfaction levels showed higher behavioral engagement levels when compared to those living on-base. It is assumed that, because it is possible for them to physically distance themselves from the workplace and return to their families, trainees living off-base may benefit from greater stress release, psychological rest and energy recovery, which may favor a greater engagement with training and the institution.

Lastly, results show that situations with higher scores regarding the self-concept dimensions, together with the place of residence, have led to higher scores in the engagement dimensions when compared to situations with lower scores in the self-concept dimensions, and hereby allowing the predictions of a positive and significant relationship between self-concept and engagement, just as expressed by the literature (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Veiga, Robu, Appleton, Festas, & Galvão, 2014).

5. Conclusion

The present study allowed the understanding of trainee engagement regarding self-concept and the place of residence. Its results confirm that higher scores regarding self-concept led to higher scores in engagement (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014; Veiga et al., 2012; Veiga et al., 2014). The self-systems act in order to promote or restrict engagement (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). Therefore, self-concept works as a “behavior regulator, which is always present as the individual’s perception of his own different sides, whether the individual is confronting himself in situations soliciting its cognitive-affective system, or when he is interacting with others” (Simões, 2001, p.33). Hence, it is important to promote a positive self-concept in trainees, so that higher engagement levels may be obtained in training and toward the institution. This would significantly benefit both the people and the institution they work for.

As an indication for future investigations it is suggested the deepening of the study of involvement having in consideration, not only the self-concept, but also the asylum seeker condition. Helping therefore, to build a theoretical base that allows deepening the comprehension of the influence of this dimension in the involvement of students.

References

- Al-Hussami M (2008).** A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bryson, C., & Williams, E. (2013).** Student engagement – examining its foundations and fruitful ways of putting it into practice. In *Annual Conference: Student Engagement: a catalyst for transformative change*, Jordanstown (pp. 1 -17). Centre for Higher Education Practice.
- Campion, M., Medsker, G. & Higgs, A. (1993).** Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850.
- Danna, K., & Griffin, R.W. (1999).** Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25 (3), 357-84.
- Ferreira, M. L. B., & Siqueira, M. M. M. (2005).** Antecedentes de intenção de rotatividade: estudo de um modelo psicossocial. *Organizações em contexto*, 2, 47-67.
- Fisher, C. D. (2000).** Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185-202.
- Frade, A. (2015).** Motivação, envolvimento e autoconceito: *Um estudo com militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa
- Frade, A., & Veiga, F. H. (2013).** Crenças motivacionais e autoconceito em adultos: um estudo com formandos dos Cursos de Formação de Sargentos da marinha portuguesa. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5110-5124). Braga: Universidade do Minho, 2013.
- Frade, A., & Veiga, F. H. (2014).** *An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy*. Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7493-7501).
- Frade, A., & Veiga, F. H. (in press).** Assessment Scale For Trainee Self-concept In The Portuguese Navy: Psychometric Properties. 7th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). Greece.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).** School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Glanvill, J.L., & Wildhagen, T. (2007).** The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.

- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2002).** Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes, & J. Haidt (eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Herzberg, F. (1966).** *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002).** The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limon, & L. Mason (eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115-135). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Locke, E. A. (1976).** The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Marsh, H. W. (1990).** *Self-Description Questionnaire - II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Maslow, A. H. (1954).** *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mobley, W. H. (1977).** Intermediate Linkages in the Relationship between Job Satisfaction and Employee Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., & Adams, G. A. (2000).** Development and validation of scores on a two-dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 628-643.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008).** Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7, 11-22.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002).** *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974).** Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002).** Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Sá, I. (2004).** Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: a auto-determinação e a orientação para objectivos. In A. Lopes da Silva (eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 57-75). Porto: Porto Editora.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002).** The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Schunk, D. H.** (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill & Prentice Hall.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G.** (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 1, 5-27.
- Simões, M. F.** (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Júnior, S.** (2004). Vínculos do indivíduo com a organização e com o trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (eds.), *Psicologia, organizações e trabalho* (pp. 300-328). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R.** (2008). Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 201-209.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J.** (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Scheurs, P. J. G.** (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D.** (2014). *Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level*, Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference, In Proceedings of EDULEARN14 Conference, Barcelona.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T.** (1979) Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Weiss, H. M.** (2002). Deconstructing job Satisfaction: Sparating evaluation, Beliefs and affective experiences. *Human Resouce Management Review*, 12, 173-194.

Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade

Eugénia Bizai¹, Madalena Melo^{1,2},

Adelinda Candeias¹

¹Universidade de Évora (Portugal)

²CIDEHUS.UE

eugeniabizai@hotmail.com,

mmm@uevora.pt, aac@uevora.pt

Resumo

A qualidade das relações interpessoais que se estabelecem ao longo da vida constitui-se um importante fator de ajuste psicológico e social, indispensável para o desenvolvimento humano. Um dos problemas que afeta as relações sociais entre pares em contexto escolar é o *bullying*, uma agressão física e/ou psicológica intencional e repetida ao longo do tempo, com efeitos muito negativos no desenvolvimento e saúde mental dos jovens envolvidos e das pessoas que lhe são próximas. O modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam afetivamente com os demais, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas, pelo que o conhecimento, desenvolvimento e educação das competências emocionais em crianças e adolescentes converte-se numa ferramenta indispensável para fazer frente a situações problemáticas de vida, nomeadamente situações de *bullying*. A presente investigação visa perceber como se relacionam as experiências de agressão e vitimação com as competências emocionais. Recorreu-se a uma amostra de 297 estudantes de uma escola de ensino básico, da cidade de Évora. A recolha de informação foi realizada através da Escala de Comportamentos Interpessoais em Contexto Escolar — ECICE (Almeida, 2013) e da adaptação portuguesa do

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On — EQ-i:YV (Candeias, 2014). Os resultados mostram a existência de relações negativas entre os comportamentos de *bullying* e as competências emocionais. Foi ainda possível verificar diferenças estatisticamente significativas nas situações de *bullying* e nas competências emocionais, em função de variáveis sociodemográficas e de caracterização escolar. Evidencia-se a importância da educação de competências emocionais na prevenção de comportamentos agressivos entre pares em contexto escolar.

Palavras-chave: Comportamentos agressivos entre pares, *Bullying*, Competências emocionais, Inteligência emocional.

Abstract

The quality of interpersonal relationships established throughout life constitutes an important factor of social and psychological adjustment, essential for human development. One of the problems that affect social relationships among peers in schools is bullying, a physical and / or psychological aggression, intentional and repeated over time, with negative effects on development and mental health of young involved and on the people related with them. The way people recognize, express and manage their emotions, how recognize in others and relate emotionally with others, determine the quality of the established intra and interpersonal relationships; so the knowledge, development and education of emotional skills in children and adolescents becomes an indispensable tool to face the problems of life situations, including bullying situations. Thus, this research aims to understand the relationships between the experiences of aggression / victimization and emotional skills. We used a sample of 297 students of a middle school, Of the city of Évora. Data collection was performed by Interpersonal Behavior Scale in School Context — ECICE (Almeida, 2013) and the Portuguese adaptation of the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire — EQ-i: YV (Candeias, 2014). The results show the existence of negative relationships between the behaviors of bullying and emotional skills. It was also possible to verify statistically significant differences in bullying situations and emotional skills, as a function of sociodemographic and school characterization variables. Those results shows the importance of education of emotional skills to prevent bullying among peers.

Keywords: Aggressive behavior among peers, *Bullying*, Emotional skills, Emotional intelligence.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade das relações interpessoais que se estabelecem ao longo da vida constitui-se um importante fator de ajuste psicológico e social, indispensável para o desenvolvimento humano (Matos, 2008; Palácios & Hidalgo, 2007; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

À medida que os adolescentes se desvinculam dos seus pais (embora a família continue a ocupar um lugar importante) as relações com os pares incrementam-se, ganham importância, transformam-se no contexto mais influente em termos de socialização (Matos, 2008; Palácios & Hidalgo, 2007; Strecht, 2011). A escola é um dos principais cenários estruturados para promover o desenvolvimento pessoal de cada aluno/a, as suas capacidades, aprendizagens e interações de qualidade com os/as colegas (Palácios & Hidalgo, 2007; Sánchez et al, 2012; Strecht, 2011).

Se a escola e a aceitação dos pares são de grande significado para os adolescentes, então não gostar dela ou ser rejeitado pelos/as colegas pode conduzir também a dificuldades de ajustamento social e emocional (Neto, 2005; Strecht, 2011).

Os comportamentos agressivos entre pares apresentam-se assim como o principal problema das relações interpessoais em contexto escolar. Também são observadas com frequência na escola condutas violentas e situações de indisciplina mas o *bullying* diferencia-se destas por evidenciar uma intencionalidade na agressão, pela regularidade com que acontece (independentemente da forma que acontece: direta/agressão física ou verbal ou indireta/agressão relacional) e pelo desequilíbrio de poder entre os/as participantes (Olweus & Limber, 2010).

Investigações nacionais e internacionais realizadas nas últimas décadas mostram que o *bullying* é uma situação real, presente no quotidiano das instituições de ensino do mundo inteiro. Não se restringe a uma determinada cultura, a uma zona geográfica, a um nível socioeconómico, a uma faixa etária específica ou ao género da pessoa (Seixas, 2009; United Nations Children's Fund, 2014). A vivência repetida e prolongada destas situações negativas e stressantes afeta as relações sociais e desencadeia diversas reações emocionais (Sousa-Ferreira, Ferreira, & Martins, 2014), com efeitos pessoais e sociais, severos e duradouros para qualquer interveniente (Silva, Oliveira, & Menezes, 2013).

Perante uma situação de agressão surgem diferentes atitudes e reações emocionais, dependendo da valorização que se tenha feito da situação. Algumas dessas emoções podem ser alteradas ou modificadas por um conjunto de características da personalidade do/a aluno/a que determinam a capacidade em organizar e estruturar o seu próprio comportamento (Damásio, 2000; Goleman, 1995; Woyciekoski & Hutz, 2010). Isto é, o modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam afetivamente com os outros, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas (Saarni, 1999; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

Uma aparente incapacidade da inteligência cognitiva como preditor do sucesso académico ou profissional (Goleman, 1995) levou ao desenvolvimento do constructo de Inteligência Emocional (IE) (De Weerd & Rossi, 2012) e a consequentes investigações em várias áreas da psicologia. Atualmente não existe um consenso em relação à sua definição nem ao método indicado para a sua avaliação, mas são destacadas na literatura 3 principais modelos de concetualização da IE: o modelo teórico de *Salovey* e *Mayer* que se insere no grupo de modelos de aptidões, centrados nas aptidões mentais, nas emoções e na relação com a inteligência tradicionalmente definida; o modelo teórico de *Goleman* que popularizou o conceito e gerou mudanças na sua definição, incluindo aspetos da personalidade da pessoa; e por último, o modelo teórico de *Bar-On* (perspetiva assumida nesta investigação para a análise e avaliação das competências emocionais), que define a IE como um conjunto interrelacionado de competências, habilidades e facilitadores emocionais que determinam a forma como nos conhecemos e expressamos, como compreendemos e nos relacionamos com os outros, e como enfrentamos os desafios e as exigências diárias (Bar-On, 2006, 2010; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Em vários estudos são evidentes os impactos positivos das competências emocionais no desempenho pessoal, académico e profissional, na felicidade e no bem-estar de qualquer pessoa (Bar-On, 2010; Ferrándiz et al., 2012; Goleman, 1999). O domínio destas competências parece potenciar uma melhor adaptação ao contexto e aumentar as probabilidades de êxito perante situações difíceis com que as pessoas são confrontadas (Bisquerra & Pérez, 2007), em especial as crianças e adolescentes em contexto escolar, pelo que aperfeiçoar as relações entre a cognição e a emoção poderia resultar no reconhecimento das capacidades de uma pessoa para lidar com o seu mundo emocional de forma inteligente (Woyciekoski & Hutz, 2010).

Importa considerar ainda que, da mesma forma que os maus tratos entre pares devem ser vistos desde uma perspetiva ecológica (Carvalhosa, 2009; Melo & Duarte, 2011; Melo & Pereira, 2007, 2012), as competências emocionais devem ser compreendidas a partir de uma estrutura bioecológica, que tenha em conta as pessoas como sistemas dinâmicos, integrados num contexto em permanente mudança, em contínua interação, com histórias e significados próprios atribuídos às experiências vividas (Saarni, 2011).

2. OBJETIVOS

A presente investigação tem como principal objetivo compreender de que modo os comportamentos agressivos entre pares se relacionam com as competências emocionais dos/as estudantes envolvidos/as. Também pretendemos conhecer como se relacionam as próprias dimensões dos constructos em estudo e as suas variações em função da idade e sexo dos/as participantes, dos sentimentos que apresentam face à escola e das perceções em relação à segurança da escola e ao número de amigos/as que têm na mesma.

3. METODOLOGIA

3.1 Amostra

O estudo foi realizado numa escola pública do ensino básico da cidade de Évora. Participaram 297 estudantes ($N=297$), dos quais 153 (51,5%) eram do sexo masculino e 144 (48,5%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos ($M=11,74$; $DP=1,18$). Do total de alunos/as, 90 (30,3%) frequentavam o 5º ano, 114 (38,4%) frequentavam o 6º ano e 93 (31,3%) frequentavam o 7º ano de escolaridade.

3.2 Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de três instrumentos: um questionário sociodemográfico e de caracterização escolar, a Escala do Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE (Almeida, 2013) e o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On – EQ-i:YV (adaptado por Candeias, 2014).

O questionário sociodemográfico e de caracterização escolar é constituído por itens que permitem descrever e caracterizar a amostra através de variáveis como sexo, idade e ano de escolaridade. Compreende ainda uma autoavaliação relativamente aos sentimentos face à escola, à perceção de segurança da mesma e ao número de amigos/as que tem na escola e na turma.

A ECICE é uma versão experimental, composta por 22 itens referentes a comportamentos de *bullying* (situações de vitimação, agressão e observação) aos que o/a estudante deve indicar a frequência da sua ocorrência, numa escala de tipo Likert (1= “Nunca Acontece” a 4= “Acontece Quase sempre”). Para este estudo foram adaptados os itens 21 (“Na escola, vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros alunos da escola”) e 22 (“Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola”), retirando de ambos a expressão “melhores” para poder abarcar um maior número de alunos/as.

Para avaliar as competências emocionais recorreu-se ao EQ-i:YV. Este questionário é utilizado em crianças e jovens dos 7 aos 18 anos, sendo constituído por 60 itens agrupados em 6 subescalas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral e Impressão Positiva. As respostas são dadas através da utilização de uma escala de tipo Likert, de 1 (muito raramente é verdadeiro para mim) a 4 (muito frequentemente é verdadeiro para mim). A versão utilizada neste estudo corresponde a uma revisão não publicada que se encontra em desenvolvimento no Projeto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora.

3.3 Procedimentos

A realização desta investigação teve em conta todos os procedimentos de natureza ética e deontológica.

Após a obtenção das necessárias autorizações (órgãos diretivos e pedagógicos do estabelecimento de ensino envolvido e encarregados/as de educação dos/as alunos/as), os/as estudantes foram informados/as dos direitos que lhes assistem, designadamente o direito à não participação, ao anonimato e à confidencialidade. A aplicação dos instrumentos de avaliação foi coletivamente, numa única sessão de aproximadamente 50 minutos de duração, na presença da própria investigadora e do/a professor/a da turma.

Os dados recolhidos foram analisados e tratados estatisticamente através do *software* de análise estatística IBM® SPSS® *Statistics* (versão 22).

Antes de realizar a análise inferencial dos resultados, os valores obtidos nas variáveis Idade, Perceção do número de amigos, Sentimentos face à escola e Perceção de segurança da escola foram divididos em dois grupos por variável (e.g. idade: 10-12 anos e 13-15 anos; sentimentos face à escola: não gosto e gosto), de maneira a facilitar a compreensão e interpretação dos mesmos. Na variável Perceção do número de amigos a opção de resposta “Nenhum/a amigo/a” não foi selecionada pelos/as participantes desta amostra, pelo que não foi considerada na formação dos grupos.

3.4 Resultados

3.4.1 Comportamentos agressivos entre pares

Após a verificação dos pressupostos estatísticos, foram realizadas várias análises fatoriais exploratórias da ECICE tendo sido retirados os itens que tinham uma saturação inferior a 0.40, os que saturavam em mais do que um fator com valores superiores a 0.40 e os que saturavam em fatores incoerentes com a interpretação teórica. A última análise fatorial permitiu identificar com qualidade 4 fatores explicativos de 56,35% da variância total. Estes fatores correspondem a quatro tipos de situações de *bullying*, correspondentes aos 4 fatores que compõem a escala: Vitimação Verbal, Agressão Verbal, Vitimação Indireta e Agressão Indireta.

Será de notar que foram retirados itens que avaliavam comportamentos agressivos físicos diretos e comportamentos de observação, ficando a escala constituída apenas por itens que refletiam comportamentos agressivos de tipo verbal e indiretos.

De acordo com a análise descritiva realizada, foi possível observar que os/as participantes apresentam médias mais elevadas ao nível dos comportamentos de Vitimação Verbal ($M = 1,51$) (e.g. “Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto”) e de Agressão Verbal ($M = 1,35$) (e.g. “Digo mal de outros colegas”), comparativamente com os comportamentos de Vitimação Indireta ($M = 1,22$) (e.g. “Os meus colegas não me deixam participar nas atividades”) e de Agressão Indireta ($M = 1,04$) (e.g. “Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas”). Estes resultados sugerem que a ocorrência de comportamentos agressivos entre pares nesta amostra é pouco frequente. Apesar das médias serem baixas, foram identificadas algumas situações claras de vitimação e agressão depois de terem sido extremados os resultados ⁽¹⁾: 35 (11,8%) estudantes referem ser vítimas de agressão verbal com muita frequência, 15 (5%) reconhecem agredir verbalmente os/as colegas com muita frequência e 6 (2%) alunos/as dizem sofrer agressões indiretas com muita frequência. Não foram identificadas situações muito frequentes de agressão indireta. Assim sendo, a tipologia de *bullying* mais frequente entre os/as alunos/as desta amostra são os comportamentos verbais. Resultados semelhantes encontram-se em estudos com a população portuguesa (Martins, 2009; Matos & Gonçalves, 2009; Matos et al., 2009; Melo & Duarte, 2011; Pitadas, 2011; Sousa-Ferreira et al, 2014) e em investigações internacionais (Bandeira & Hutz, 2012; Del Barco et al, 2011; Matos et al., 2009; Pereira, Silva, & Nunes, 2009; Pitadas, 2011),

Através da análise inferencial dos dados obtidos, não foram evidentes diferenças significativas entre as médias dos grupos, em relação ao sexo dos/as participantes. Tanto rapazes como raparigas referem, igualmente, participar em situações de *bullying* verbal e indireto, como vítimas e/ou agressores/as.

Em relação às diferenças entre grupos de idade, os/as alunos/as mais velhos/as (13-15 anos) ($t = 2,030$; $p = ,043$), em comparação com os/as mais novos/as (10-12 anos), apresentam uma participação significativamente superior como agressores/as verbais (e.g. “Chamo nomes a outros colegas que os ofendem”) em situações de *bullying*. Os resultados corroboram as investigações neste âmbito (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Matos et al., 2009; Pereira, Silva & Nunes, 2009; Pitadas, 2011), que referem que o pico mais elevado de incidência das agressões entre pares

se evidencia por volta dos 13 anos de idade, com um progressivo decréscimo a partir dos 15-16 anos (Carvalhosa, 2007; Sánchez, Gutiérrez, Delgado, & Rodríguez, 2010).

Ainda em relação às análises de diferenças ao nível da perceção do número de amigos/as que os/as participantes deste estudo têm na escola e na turma, verificou-se que os/as alunos/as que referem ter “Poucos/as amigos/as” no contexto escolar (turma e escola) apresentam médias significativamente mais elevadas na condição de vítimas de agressões verbais [escola ($t = 2,130$; $p = ,034$); turma ($t = 5,617$; $p = ,000$)] e indiretas [escola ($t = 2,767$; $p = ,006$); turma ($t = 3,992$; $p = ,000$)].

Os resultados deste estudo também evidenciam que, em relação aos sentimentos face à escola, são os/as alunos/as que não gostam da escola que apresentam, de forma significativamente superior, mais comportamentos de vitimação de cariz verbal ($t = 2,863$; $p = ,005$), o que vai de encontro ao evidenciado noutros estudos. Por exemplo, Martins (2009) refere que, de uma forma geral, tanto as vítimas como os/as agressores/as e os/as espetadores não parecem sentir-se confortáveis com a escola, em aspetos diferentes e de acordo com o papel que ocupam no *bullying*, sendo este sentimento mais evidente nas vítimas.

A maioria dos/as participantes nesta investigação percebe a escola como sendo um local seguro, contudo 17% dos/as alunos/as a percecionam como insegura. Os/As alunos/as envolvidos nos comportamentos agressivos avaliados, apresentam médias mais elevadas na perceção de insegurança da escola, em especial as vítimas de agressão verbal ($t = 4,522$; $p = ,000$) e indireta ($t = 2,649$; $p = ,009$).

3.4.2 Competências Emocionais

Em relação ao EQ-i:YV verificou-se uma estrutura fatorial conforme com a estrutura proposta pelos autores do instrumento original, também encontrada em outros estudos com amostras nacionais e internacionais (Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo, 2011; Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015): dimensão Interpessoal, Humor Geral, Adaptabilidade, Gestão de Stress e Intrapessoal. Os 5 fatores extraídos são explicativos de 52,23% da variância total da escala.

Os/As participantes desta amostra percecionaram-se com boas capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (i.e. dimensão Interpessoal, $M = 3,41$), enquanto acham comparativamente menor a capacidade de autoconhecimento, de autocontrolo, a habilidade para expressar os

próprios sentimentos e pensamentos com convicção, para se respeitar e aceitar a si mesmos (i.e. dimensão Intrapessoal, $M= 2,46$).

Através das análises inferenciais foram evidentes diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino ao nível das competências Interpessoais ($t=3,26$; $p= ,001$), Gestão de Stress ($t=2,47$; $p= ,014$) e Adaptabilidade ($t=2,48$; $p= ,014$). As raparigas reconhecem-se significativamente mais empáticas, percetivas e compreensivas em relação aos sentimentos dos outros, com maior capacidade para estabelecer e manter relações satisfatórias (i.e. dimensão Interpessoal), sem perder a calma perante situações adversas (i.e. dimensão Gestão de Stress). Em contrapartida, os rapazes parecem apresentar mais competências para lidar com os problemas quotidianos, identificando e implementando soluções adequadas e ajustando as emoções, pensamentos e comportamentos quando mudam as situações ou as condições (i.e. dimensão Adaptabilidade).

No que diz respeito aos grupos de idade, e ainda que Bar-On e Parker (2000, cit in Bar-On, 2002) relatem um incremento com a idade da IE autopercebida, vários estudos realizados com o EQ-i:YV referem um decréscimo na perceção de competências emocionais e sociais quando se consideram crianças e jovens, alcançando resultados mais baixos na adolescência (Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015). Nesta investigação, os/as alunos/as mais novos/as (10-12 anos) também obtiveram resultados médios mais elevados em todas as dimensões que avaliam as competências emocionais, com diferenças significativas apenas na dimensão Humor Geral ($t= 2,440$; $p= ,015$).

Os resultados deste estudo mostram que os/as alunos/as com boas competências emocionais, em geral, relatam ter “Muitos/as amigos/as” na escola e/ou na turma. Só existem diferenças significativas nas dimensões Interpessoal (turma $t= 1,992$; $p= ,047$), Humor Geral [escola ($t= 5,256$; $p= ,000$); turma ($t= 4,357$; $p= ,000$)] e Adaptabilidade (escola $t= 2,322$; $p= ,021$).

Os valores significativos alcançados no EQ-i:YV revelam ainda que são os/as estudantes que gostam da escola os que se percecionam mais capazes para manter uma aparência positiva (i.e. dimensão Humor Geral) ($t= 2,402$; $p= ,017$), para lidar com os problemas quotidianos (i.e. dimensão Adaptabilidade) ($t= 2,986$; $p= ,003$) e para compreender e expressar de forma assertiva os seus sentimentos, pensamentos e crenças (i.e. dimensão Intrapessoal) ($t= 3,472$; $p= ,001$).

Os resultados deste estudo sugerem também que os/as alunos/as com bons níveis de competências emocionais percecionam a sua escola como segura. Todas

as dimensões do EQ-i:YV mostram diferenças estatisticamente significativas entre as médias em relação à percepção que os/as estudantes têm de segurança da sua escola (Interpessoal $t= 2,563$; $p= ,011$; Humor Geral $t= 3,146$; $p= ,002$; Adaptabilidade $t= 2,833$; $p= ,005$; Gestão de Stress $t= 2,714$; $p= ,007$; Intrapessoal $t= 2,887$; $p= ,004$).

3.4.3 Relações entre os Comportamentos Agressivos entre Pares e as Competências Emocionais

Na tabela 1 é possível observar as correlações existentes entre as dimensões da ECICE, as dimensões do EQ-i:YV, bem como as relações entre o *bullying* e as competências emocionais.

Um dado relevante que resulta deste estudo prende-se com o facto de existirem associações positivas significativas entre todas as dimensões da ECICE. Assim, pode-se inferir que os/as alunos/as vitimizados/as podem ser, simultaneamente, vítimas de agressão verbal e vítimas indiretas, por isolamento social ou intimidação. De modo semelhante, os/as alunos/as que utilizam comportamentos verbais para agredir os pares também recorrem a comportamentos mais subtis e indiretos, como ignorar, isolar ou ameaçar. Estes resultados estão em conformidade com estudos nacionais e internacionais (Grossi & Santos, 2009; Melo & Duarte, 2011; Pitadas, 2011).

Tabela 1. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV

	VV	AV	VI	AI	InterP	HG	A	GS	IntraP
Vitimação Verbal	-								
Agressão Verbal	,333**	-							
Vitimação Indireta	,463**	,229**	-						
Agressão Indireta	,203**	,360**	,131*	-					
Interpessoal	-,150**	-,214**	-,165**	-,193**	-				
Humor Geral	-,226**	-,093	-,170**	-,094	,489**	-			
Adaptabilidade	-,179**	-,108	-,148*	-,054	,473**	,466**	-		
Gestão de Stress	-,168**	-,297**	-,085	-,156**	,163**	,066	,061	-	
Intrapessoal	-,101	-,096	-,063	,029	,237**	,385**	,390**	,013	-

* A correlação é significativa ao nível .05 ; ** A correlação é significativa ao nível .01

Destacam-se também as correlações positivas entre a vitimação e a agressão verbal e indireta, o que sugere que algumas pessoas estejam envolvidas em situações de *bullying* verbal e indireto, simultaneamente, como vítimas e agressores/as e não pertençam apenas a uma destas categorias. Estas relações poderão evidenciar a existência do grupo denominado vítimas provocadoras (Olweus, 1995), também identificado noutros estudos onde foram avaliados comportamentos agressivos entre pares (Martins, 2009; Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007).

É de realçar também as relações positivas que se verificam entre as dimensões do próprio EQ-i:YV. Estes resultados são coerentes com outros estudos que demonstram que pessoas com bons níveis de competências emocionais têm tendência para conhecer as próprias emoções e compreender ainda melhor os sentimentos dos outros, para se adaptar social e emocionalmente, estabelecendo e gerindo relações interpessoais de qualidade. Também são pessoas tendencialmente satisfeitas com a vida, otimistas e afáveis (Mavrovelli & Sánchez-Ruiz, 2011). De acordo com a literatura, as competências emocionais não se desenvolvem isoladamente uma da outra e sua progressão está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente (Saarni, 2011).

Se analisamos pormenorizadamente as relações entre as várias dimensões da ECICE e do EQ-i:YV podemos observar que quanto maior é a frequência de envolvimento em situações de *bullying*, independentemente do papel na participação (vítima e/ou agressor/a), menos evidentes são as capacidades para escutar e compreender as emoções dos outros, para estabelecer e manter relações saudáveis com os outros, para realizar em grupo trabalhos construtivos e cooperativos, respeitando outras opiniões. O mesmo acontece em sentido inverso, se as capacidades interpessoais aumentam, diminuem tendencialmente os comportamentos de vitimação e agressão entre pares.

Também são visíveis associações negativas entre as dimensões Vitimação Verbal, Agressão Verbal e Indireta da ECICE e a dimensão Gestão de Stress do EQ-i:YV. Estas correlações sugerem que, perante o aumento de situações de vitimação verbal e agressões verbais e indiretas, diminuam as capacidades para tolerar o *stress* e controlar os impulsos; ou em sentido inverso, quanto mais capacidades apresentem os/as alunos/as para resistir ou retardar os impulsos, mantendo-se tranquilos/as e sem explosões de ira em situações stressantes, menor será a frequência de

participações em situações de *bullying*, como vítimas verbais e agressores verbais e indiretos ou relacionais.

Foi ainda verificada outra relação significativa: à medida que aumentam os relatos de vitimação verbal e indireta, diminuem as capacidades dos/as alunos/as para se manterem otimistas e com perspetivas positivas diante situações adversas, sendo menos flexíveis e realistas, menos efetivos na criação e implementação de soluções para os problemas quotidianos, e com menos capacidades para gerar e adaptar-se às mudanças que possam surgir.

Importa também realçar que, apesar das relações serem fracas ou muito fracas, as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV se correlacionam negativamente. Estes resultados permitem inferir que, em geral, os/as alunos/as que percecionam ter menos competências emocionais, encontram-se tendencialmente, mais envolvidos/as em situações de *bullying* na escola, seja como vítimas e/ou agressores/as verbais e/ou indiretas. Isto é, quanto maior é a participação em comportamentos de vitimação e agressão, menor é a perceção de competências emocionais, em qualquer uma das suas dimensões. Estes resultados corroboram outras investigações realizadas neste sentido (Elipe, Ortega, Hunter, & Del Rey, 2012; García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2014; Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Schokman et al., 2014) que defendem que os/as adolescentes com competências emocionais mais desenvolvidas são menos propensos a tornar-se participantes de situações de *bullying*.

4. Conclusões

Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos pensar e entender as competências emocionais como fatores de proteção para o desenvolvimento de comportamentos agressivos entre pares e contribuir para um melhor entendimento destes complexos constructos, revelando-se também fundamentais no delineamento de programas de prevenção e intervenção em contexto escolar.

Quando analisamos o *bullying* e as competências emocionais devemos ter em consideração as pessoas como sistemas dinâmicos, integrados em diferentes contextos, em permanente mudança, em contínua interação, com histórias e significados próprios atribuídos às experiências vividas e que poderão influenciar

os efeitos esperados na relação destes constructos (Melo & Duarte, 2011; Melo & Pereira, 2007, 2012; Saarni, 2011). Assim, a escola apresenta-se como um espaço comum entre os/as profissionais que a integram e a família, a comunidade em geral e as crianças e adolescentes em particular; um lugar que acolhe centenas de alunos/as durante a maior parte do dia, promotora e testemunha do desenvolvimento físico, cognitivo e social dos/as alunos/as, um lugar privilegiado para pôr em prática políticas e programas que primem pela prevenção de comportamentos agressivos entre pares e a educação de competências emocionais e sociais em alunos/as de todas as idades (Saavedra & Machado, 2010).

O *bullying* é parte da realidade das escolas, os seus efeitos são devastadores, comprometendo a aprendizagem e influenciando o precoce abandono escolar, o insucesso académico e o bem-estar físico e psicológico dos/as participantes (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009). É imprescindível que se deixe de olhar para este fenómeno como algo que “só acontece aos outros”, uma “brincadeira entre miúdos/as” ou uma situação “normal da idade”. Este fenómeno não envolve apenas a tríade vítima-agressor/a-espetador/a, também está diretamente relacionado com outros fatores do contexto familiar (figuras de referência, experiências vividas em casa, estilos parentais, vinculação, etc.), do contexto escolar (professores/as, técnicos/as auxiliares, colegas, estrutura física e organização da escola, etc.) e da comunidade (instituições, atividades de tempos livres, comunicação social, etc.), pelo que os programas de prevenção deveriam considerar, além do próprio indivíduo, quatro domínios sociais para uma eficaz intervenção: a escola, a turma/colegas, a família e a comunidade em geral (Olweus & Limber, 2010; Saavedra & Machado, 2010).

Acreditamos que a intervenção se deveria centrar na alfabetização emocional, valorizando a estabilidade emocional dos/as estudantes, da mesma forma em que são valorizados outros aspetos, nomeadamente a concretização de metas curriculares. O desenvolvimento de competências emocionais e sociais, assim como a promoção do envolvimento dos/as estudantes na escola (quer a nível cognitivo, quer a nível afetivo e interpessoal) pode contribuir para a diminuição de ocorrências de *bullying* e a construção de ambientes educativos saudáveis e condicentes com as expectativas dos/as estudantes, pelo que garantir que os/as alunos/as sejam social e emocionalmente aptos é essencial para o sucesso escolar e, sobretudo, para o sucesso na vida.

Em resumo, sabemos que quanto mais reiteradas e prolongadas sejam as agressões, maiores serão os danos no desenvolvimento biopsicossocial e no bem-estar das crianças e adolescentes envolvidos/as, pelo que impera a necessidade de uma avaliação e intervenção precoce, adaptada ao desenvolvimento atual dos/as alunos/as e a suas necessidades. Deste modo o desenvolvimento de competências emocionais e sociais e a prevenção de situações de *bullying* em contexto escolar poderá ser mais eficaz.

Os resultados do presente estudo constituem uma base de informação para outras investigações e contribuem para um melhor entendimento do fenómeno *bullying* em Portugal, através da caracterização de vítimas e agressores/as verbais e indiretos, associadas às competências emocionais. Poderão também contribuir para o delineamento de programas de intervenção junto da comunidade escolar, que possibilitem a promoção de competências emocionais e o envolvimento dos/as alunos/as na escola, como forma de prevenir situações de agressão entre pares.

NOTAS:

(1) Os resultados obtidos nas categorias “Nunca Acontece” e “Acontece Pouco” foram agrupados na categoria “Pouco Frequente”, e os resultados das categorias “Acontece Muitas Vezes” e “Acontece Quase sempre” foram agrupados na categoria “Muito Frequente”

Referências

- Almeida, A. T.** (2013). *Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE*. Versão para investigação, não publicada.
- Bandeira, C. & Hutz, C.** (2012). Bullying: prevalência, implicações e os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Bar-On, R.** (2002). Inteligência social e emocional: Visões do Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp.266-283). Brasil: Artmed Editora.
- Bar-On, R.** (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Supl.), 13-25.
- Bar-On, R.** (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bisquerra, R. & Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82.
- Candeias, A. A.** (2014). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV)*. Versão para investigação, não publicada.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A.** (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i:YV). Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino: Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carvalhosa, S.** (2007). O Bullying nas Escolas Portuguesas. Comunicação apresentada no Seminário “Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar”. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalhosa, S.** (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 129-134.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C.** (2009) A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.
- Castilla, I., Barrón, R., & Palanca, C.** (2011). Educación emocional y violencia escolar. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero, & R. Cabello (Coords.), *Actas del II Congreso internacional de Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp.443-447). Salamanca: Fundación Botín.
- Damásio, A.** (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

- Del Barco**, B., Castaño, E., & Carroza, T. (2011). *Acoso escolar y cyberbullying en centros de educación secundaria y primaria en Extremadura*. Cáceres: Grupo de Investigación GIPES
- Elipe**, P., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Ferrándiz**, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012) La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-339. DOI: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- García-Sancho**, E., Salguero, J., & P. Fernández-Berrocal (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584-591.
- Goleman**, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman**, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Grossi**, P. & Santos, A. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267.
- Lomas**, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211.
- Martins**, M. J. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 13, 187-207.
- Matos**, M. (2008). A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 2(26), 251-263.
- Matos**, M. & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 3-15.
- Matos**, M., Simões, C., Gaspar, T., & Equipa do Projeto Aventura Social (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações*, 13, 98-124.
- Mavroveli**, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mayer**, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Melo**, M. & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista AMAzônica*, 6(1), 7-26.
- Melo**, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, XI, 15(2), 41-54.

- Melo, M. & Pereira, T. (2012).** Intervenção psicológica em contextos educativos: A emergência de um modelo ecológico-desenvolvimental. In T. Pereira & D. Albuquerque (eds.), *Do MUS-E ao MUSEpe: 14 anos de intervenção na EB1 e comunidade da Cruz da Picada de Évora* (pp. 206-221). Évora: Edições Aloendro.
- Neto, A. (2005).** Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5 Supl.), 64-172.
- Olweus, D. (1995).** *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010).** Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Palácios, J. & Hidalgo, V. (2007).** Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva* (pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009).** Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466.
- Pitadas, P. (2011).** *Maus tratos entre iguais e percepção de suporte social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- Saarni, C. (1999).** *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2011).** Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SaarniANGxp1.pdf>
- Saavedra, R. & Machado, C. (2010).** Prevenção universal da violência em contexto escolar. In C. Machado (Ed.) *Vitimologia: das novas abordagens teóricas às velhas práticas de intervenção* (pp.137-169). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012).** El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24,1-13.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012).** La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Schokman, C., Downey, L., Lomas, J., Wellhamc, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stougha, C. (2014).** Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200.
- Seixas, S. (2009).** Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interações*, 13, 63-97.

- Seixas, S., Coelho, J., & Nicolas-Fischer, G. (2013).** Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2007).** Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S., & Martins, H. (2014).** *Bullying nas Escolas de Guimarães: Tipologias de Bullying e Diferenças entre Géneros. PsiLogos*, 12(1), 25-42.
- Strecht, P. (2011).** *O vento à volta de tudo. Uma viagem pela adolescência*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Tanganho, C. (2015).** *Inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar: Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- United Nations Children's Fund. (2014).** *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2010).** Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *Psico-USF*, 15(2), 151-159.

Envolvimento dos alunos na escola — Direitos percebidos e relação com os colegas / Students' engagement in school — Relations with the perception of students' rights in school and peer relationships

Fernanda Malveiro¹, Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto de Educação*

da Universidade de Lisboa (Portugal)

fernandamalveiro@hotmail.com,

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados escolares. A literatura revista salienta a atualidade do tema, a sua relevância para uma intervenção na comunidade educativa e para a reforma de políticas educativas, observando-se, no entanto, falta de estudos empíricos sobre a sua relação com os direitos escolares dos alunos e a relação com os colegas. **Objetivos:** Aprofundar o conhecimento acerca do envolvimento dos alunos na escola, em função das variáveis escolares específicas - relação com os colegas e direitos na escola percebidos pelos alunos, em resposta às seguintes *questões de investigação*: Haverá relação significativa entre o EAE e a relação com os colegas? Será que o EAE varia em função dos direitos na escola percebidos pelo aluno? **Metodologia:** Foi utilizada uma amostra, constituída por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de diferentes regiões do país, tendo sido administrados os seguintes instrumentos de avaliação: *Envolvimento dos Alunos na Escola, Escala de Relação com os colegas e Children's Rights Scale*,

que revelaram boas qualidades psicométricas. **Resultados:** Os resultados obtidos permitiram encontrar correlações estatisticamente significativas entre cada uma das variáveis escolares e o envolvimento dos alunos, ou seja, quanto maior a perceção dos direitos dos alunos na escola e a relação com os colegas, maior o envolvimento dos alunos. **Conclusão:** Estas relações, corroboradas pela literatura, permitem promover o envolvimento dos alunos na escola, a redução dos comportamentos de risco e a melhoria do sucesso educativo. O estudo termina com o reconhecimento de limitações encontradas e a apresentação de sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, relação com os colegas, direitos escolares.

Abstract

Framework: Students Engagement in School (SES) has been pointed out as one of the main factors when dealing with risk behaviours and school dropout, as well as with the improvement of academic outcomes. Literature review highlights the current relevance of the theme, particularly for interventions in the educational community and education policies reforms, despite the lack of empirical studies on the relation with students' rights in school and relationships with peers. **Purpose:** To extend knowledge on Students Engagement in School, according to specific school variables – relationship with peers and perception of students' rights in school, in order to answer the following research questions: Is there a significant relationship between SES and peer relations? Does SES vary according to the perception of students rights in school? **Methodology:** The sample comprised 685 students from 6th, 7th, 9th and 10th grade, from different regions of Portugal. The following assessment instruments, presenting good psychometric qualities, were used: Students' Engagement in School Scale, Relationship with Peers Scale and Children' Rights Scale. **Results:** Statistically significant correlations were found between each of the variables and students engagement, namely, the greater were the perceptions of students' rights in school and relationships with peers, the greater was engagement in school, the lesser were risk behaviours and the better were academic outcomes. **Conclusion:** these relations are supported by the literature and allow promoting students engagement in school, decreasing risk behaviours and improving educational outcomes. Some limitations are specified and future research is suggested.

Keywords: Students engagement in school, peer relationships, students' rights in school

1. Enquadramento Conceptual

Nas últimas décadas, o envolvimento dos alunos na escola tem vindo a ser referenciado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco, do abandono escolar, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para a reforma de políticas educativas (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Para Fredricks e McColskey (2012), os problemas do abandono escolar, do baixo rendimento dos jovens, da alienação, apatia e falta de atenção, que prevalecem na transição do ensino básico para o secundário, decorrem do envolvimento dos alunos na escola e têm vindo a ser encarados pelos políticos, pelos educadores e pelos especialistas em educação, com uma atenção especial (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996; Yazzie-Mintz, 2007, cit. por Fredricks & McColskey, 2012). Estes problemas desenvolvem-se sobretudo entre as populações mais desfavorecidas, que se veem a braços com um elevado risco de não conclusão do ensino, de perpetuação da pobreza e de envolvimento no sistema judicial (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), daí a necessidade de evitar o abandono escolar precoce, de pugnar pela qualidade do sucesso educativo, pelo bem-estar dos alunos, quer do ponto de vista pessoal e social, quer na aquisição de diferentes competências que se irão manifestar pela vida fora, passada a fase do percurso académico (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Para os estudantes de meios desfavorecidos, do ponto de vista educacional e financeiro, o sentido de pertença à escola pode ser particularmente relevante, tendo em conta a associação positiva, apresentada na literatura, entre esse sentido de pertença e as atitudes de persistência para com o trabalho escolar e os níveis mais elevados de desempenho académico (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Diferentes autores referem que os interesses partilhados com os pares com quem os jovens passam o tempo conduzem a um maior sentido de pertença que, por sua vez, conduz à valorização e adoção de determinados objetivos sociais por parte dos alunos (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Pelo contrário, a falta de

sentido de pertença interfere não só no EAE, mas também no sucesso escolar e na saúde mental dos jovens, pelos sentimentos de solidão e de depressão despoletados (Greco et al., 2006; Nishina et al., 2005, citados por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Outros especialistas responsabilizam as interações com os pares pela motivação dos alunos, pelo seu comportamento e pelo envolvimento académico na sala de aula. Ao percecionarem a sua interação com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança e de bem-estar emocional, os alunos prosseguem os objetivos sociais e académicos valorizados pelos colegas (Cairns, Neckerman & Cairns, 1989; Chen, Chang & He, 2003; Estell, Farmer, Cairns & Cairns, 2002; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Kindermann, 1993, 2007; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Kindermann & Skinner, 2009, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Wentzel, 2012).

Estudos apontam para que fatores tão diversos como a quantidade de amigos, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio por si fornecido, o sentido de identificação com o grupo e seus ideais, as características individuais e os comportamentos, seja dos amigos mais chegados, seja dos colegas menos próximos, exerçam a sua influência no clima de escola, com consequências para o EAE (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Demanet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013; Berndt, 2002; Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Laventhal, 2013, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b). Alunos não conflituosos e com um relacionamento interpares estável e de qualidade apresentam um maior índice de envolvimento académico, pelo apoio, companheirismo e compromissos fornecidos. Alunos cujos amigos sejam conflituosos e manifestem comportamentos rivais, ou competitivos, denotam maior perturbação escolar, com reflexos no seu envolvimento (Berndt, 2002; Berndt & Keefe, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

A escola deve ser entendida como um espaço onde os direitos dos alunos sejam concretizados através do diálogo, da justiça, da solidariedade e do respeito mútuo (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009). Estes fatores desempenham um papel fundamental na transmissão e concretização desses direitos, quer através da instrução e do ensino, quer através da satisfação de todos os direitos humanos (Veiga, 2009). Estudos correlacionais entre o envolvimento dos alunos e o clima organizacional, social e instrucional da escola apontam para a existência de efeitos dos direitos dos alunos, quer no envolvimento, quer no desempenho escolar (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a). Na verdade, a falta de envolvimento dos alunos na escola

pode ser uma reação às práticas “irrelevantes ou culturalmente inapropriadas e, portanto, uma luta pelos direitos” por parte dos jovens (Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a, p. 1919). O estudo comparativo de Covell, McNeil e Howe (2009), realizado entre escolas promotoras dos direitos das crianças e escolas onde tal não sucede, apresentou maior envolvimento nas escolas que ensinam os direitos aos alunos e lhes tornam possível a sua participação nas decisões (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a).

Outro importante estudo, de caráter experimental, baseado no modelo comunicacional eclético, destinado à promoção dos direitos humanos (Veiga, 2007), partiu da perspetiva centrada na comunicação interpessoal e apurou os efeitos deste modelo, nos direitos dos alunos, que se manifestaram na diminuição de comportamentos de falta de atenção, na sua maior satisfação para com os professores, “maior abertura, reflexão e orientação para a tarefa; sentimento de pertença à escola, e de alegria; melhorias do aluno na sala de aula; e satisfação dos professores com o trabalho realizado” (Veiga, 2007, p.137). Também no estudo de Veiga (2004, cit. por Veiga, 2007), com recurso ao modelo transacional para a promoção dos direitos dos alunos na escola e respetiva adequação comportamental, se registaram claros benefícios para os alunos. Ao promover os direitos dos alunos na escola, o modelo transacional parece contribuir para a redução da indisciplina, da violência e para o aumento do rendimento escolar (Veiga, 2007). Um outro estudo, baseado no modelo psicodinâmico, registou, igualmente, uma redução de comportamentos agressivos. Idêntica redução da disrupção escolar foi assinalada no estudo de Veiga (2001, cit. por Veiga, 2007), a partir das intervenções com os modelos humanista e transacional.

Os resultados obtidos em vários estudos apontam para a necessidade de se promover os direitos dos alunos na escola, nomeadamente entre aqueles que menos direitos têm e que manifestam mais dificuldades em o reconhecer (Veiga, 2012). Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que crianças e jovens que experienciam situações hostis que não respeitam, nem reconhecem, os seus direitos, seja em casa, seja na escola, puderem vir a tornar-se “mais transgressores e agressores, mais violentos ou objetos de vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). De facto, “os alunos mais fracos na escola aparecem (...) como tendo menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193), daí a importância do conhecimento e da aplicação, por parte dos professores, dos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional.

Um outro aspeto fulcral a considerar prende-se com as políticas educativas democráticas definidas pelas escolas e com a implementação de metodologias de trabalho de grupo, que promovem mais facilmente entre os jovens a cooperação, a amizade, a capacidade para elogiar e ajudar os pares, tão vantajosas no EAE (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009). O conhecimento da realidade das escolas portuguesas e a perspetiva dos alunos, em particular, é, por isso, fundamental e incontornável para a necessária reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e a tão necessária aposta num maior envolvimento dos alunos na escola.

2. Objetivos

Neste contexto, o presente estudo procurou contribuir para a investigação sobre a realidade portuguesa, no que respeita ao envolvimento dos alunos adolescentes na escola e as variáveis escolares, através da identificação do contributo da relação com os colegas para o envolvimento dos alunos e relacionando os direitos escolares com o seu envolvimento. Em função destes objetivos procedeu-se à identificação das questões de investigação: Q1: Será que o EAE varia em função da relação com os colegas? Q2: Haverá relação significativa entre o EAE e os direitos na escola, percecionados pelo aluno?

3. Metodologia

Atendendo à natureza empírica do estudo que se pretendia efetuar, foi utilizada a metodologia quantitativa com recurso ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22. Este programa possibilitou a análise da consistência dos instrumentos de recolha de dados, sua validade, fidelidade (Veiga, 2013), bem como a caracterização da amostra, o estudo correlacional e o estabelecimento de inferências, com fiabilidade e objetividade (Maroco, 2011). Foi usada uma amostra abrangente, diversa e representativa do Universo das escolas portuguesas, composta por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º ano, de idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, de escolas do litoral, interior, norte, centro e sul do país, de zonas urbanas e rurais, permitindo, deste modo, a generalização dos resultados apurados.

Os participantes no estudo responderam a questionários, cujos instrumentos apresentavam escalas com índices de consistência interna (valores de *Alpha*), situados acima de 0.70, garantindo a sua fiabilidade, tendo sido utilizadas a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE – 4D) (Veiga, 2013), a *Escala de Relação com os Colegas* (RECOL) e a *Children's Rights Scale* (CRS), de Hart, Zneider e Pavlovic (1996), devidamente adaptada ao contexto nacional por Veiga, 1999.

4. Resultados

A análise dos dados indicou correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, ou seja, quanto maior a percepção de ajuda por parte dos amigos nas tarefas escolares e a capacidade de fazer amizade com os colegas de escola, maior o envolvimento dos alunos. Também, no que aos direitos do aluno diz respeito, a maior possibilidade de desenvolver capacidades e talentos, a oportunidade de estar com os amigos e a possibilidade de receber atenção e orientação por parte de adultos que estimem o aluno, parecem fazer aumentar o seu envolvimento na escola, como poderá ser confirmado nos quadros a seguir apresentados.

Quadro 1. Correlações entre o EAE e a relação com os colegas (RECOL)

Dimensão	Itens do EAE/RECOL	RECOL 1	RECOL 2	RECOL 3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,085*	,149**	,169**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	-,048	,176**	,199**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,060	,091*	,071
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	-,110**	,211**	,148**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,058	,104**	,144**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	,423**	-,189**	-,332**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	-,360**	,279**	,584**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	-,339**	,292**	,540**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	-,302**	,257**	,506**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	,436**	-,246**	-,474**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	,129**	-,079*	-,121**
	12. Falto às aulas estando na escola.	,085*	-,042	-,053
	13. Perturbo a aula propositadamente.	,103**	-,135**	-,053
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	,130**	-,143**	-,068
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	,018	-,119**	-,010
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	-,060	,119**	,232**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	-,032	,109**	,201**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	-,080*	,109**	,201**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	-,055	,102**	,246**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,000	,065	,097*

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

ReCol1 = “Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”;
ReCol2 = “Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola”; **ReCol3** = “Consigo fazer amizade com os meus colegas de escola”.

Da análise do quadro 1 é possível observar correlações significativas entre os itens específicos da variável “Relação com os colegas” e a globalidade dos itens do EAE. Considerando o item específico relativo à dificuldade em se relacionar com os colegas, constataram-se correlações significativas nos itens do envolvimento relativos à dimensão afetiva e na quase totalidade dos itens da dimensão comportamental. De acordo com os dados, é possível notar que os alunos que manifestam dificuldade em se relacionar com os colegas se revelam menos envolvidos, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista agenciativo. A escassez de estudos que abordem especificamente as correlações entre o EAE e a sua relação com os colegas dificulta possíveis interpretações. Ainda assim, da análise destes resultados pode inferir-se que, quanto maior é a dificuldade que o jovem manifesta em se relacionar com os

colegas, menor será o seu envolvimento cognitivo e agenciativo. No domínio cognitivo, estes alunos parecem demonstrar mais dificuldade em relacionar conhecimentos de diferentes disciplinas, disponibilizam pouco tempo para a pesquisa de temas discutidos nas aulas e não procedem à regular revisão de matérias. Por outro lado, ao considerarmos a dimensão agenciativa, os alunos com dificuldade em se relacionar com os colegas, durante as aulas não colocam questões aos professores, não estabelecem diálogo com eles acerca do que gostam ou não gostam, não intervêm para expressar as suas opiniões e não fazem sugestões para melhorar as aulas, o que pode indiciar tendência para se anularem e passarem despercebidos. Estas considerações poderão ser corroboradas pela análise dos resultados relativos à dimensão afetiva onde os alunos assinalaram correlações com a solidão sentida e a falta de integração na escola. Os resultados do envolvimento, obtidos no sentido negativo, apresentam-nos um conjunto de jovens que não fazem amigos com facilidade, não se sentem integrados, percecionando a escola como um lugar onde os outros não gostam de si. Reflexo desta dificuldade em se relacionar com os colegas pode também ser notada na dimensão comportamental, uma vez que os resultados apontam para um tipo de alunos que faltam à escola sem uma razão válida, perturbam a aula propositadamente, são mal-educados para com o professor, embora não apresentem níveis de distração nas aulas. O nível de significância baixo, apresentado no item relativo às faltas às aulas estando na escola (item 12), pode também confirmar a dificuldade em se relacionar com os colegas, denotando um aluno solitário, que se sente excluído e mal integrado. Estudos paralelos parecem corroborar esta ideia, ao invocar que a motivação e o envolvimento são prejudicados quando os alunos se sentem desligados dos outros e sem apoio (Becker & Luthar, 2002; Finn, 1989, 1993, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Quanto ao item relativo ao apoio por parte dos amigos nas tarefas escolares, apresentou elevadas correlações significativas na quase totalidade dos itens específicos do envolvimento. Dos resultados obtidos parece lícito inferir a importância do apoio prestado pelos pares no EAE. Estes resultados são corroborados por um estudo efetuado por Wentzel (1994) e citado por Juvonen et al. (2012), sobre o reflexo do apoio académico e emocional, prestado pelos pares, que revelou que os alunos com maior apoio manifestaram mais facilidade em atingir os seus objetivos e em seguir as regras da sala de aula e as solicitações dos professores. Outros estudos apontam

para que a explicação fornecida pelos pares acerca de determinados conteúdos seja uma experiência vantajosa quer para os alunos que ouvem a explicação, quer para aqueles que a explicam, tornando-se mais prossociais (Peterson, Janicki, & Swing, 1981; Webb, 1985, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). A literatura atribui ao apoio positivo prestado por colegas e amigos, através das competências sociais facultadas, o desempenho académico e o EAE, considerando que mesmo nos casos em que a criança ou o jovem possuem apenas um amigo, este pode ser suficiente para o conduzir ao envolvimento, quer nas atividades académicas, quer nas extracurriculares.

Também os resultados apurados quanto à capacidade de fazer amizade com os colegas demonstraram correlações significativas com o EAE, não só na dimensão afetiva, mas também na dimensão agenciativa e cognitiva. Da ausência de correlações significativas na dimensão comportamental pode inferir-se que os alunos com capacidade para fazer amizade com os colegas de escola se mostram mais envolvidos, não manifestando falta de assiduidade, perturbação propositada da aula, má educação para com o professor, nem distração nas aulas. Estes resultados vêm confirmar a revisão da literatura, uma vez que a falta de amigos, segundo a pesquisa, está associada ao menor EAE, manifestando-se por sentimentos de angústia, sofrimento e notas mais baixas. Por sua vez, o insucesso na escola também pode conduzir à maior dificuldade em fazer amigos, já que a capacidade para desenvolver e manter relações de amizade se relaciona com o envolvimento académico (Huebner & Mancini, 2003; Wentzel, 2004, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Refira-se ainda que as crianças e os jovens, com idênticos níveis de motivação, têm tendência para se tornar mais próximas (Kindermann, 1993, 2007, cit. por Schunk & Pajares, 2009), sendo amplificados os comportamentos relacionados com a escola, no momento da escolha de pares semelhantes a si (Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Hallinan, 1983; Mounts & Steinberg, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Por outro lado, o desejo de agradar ao outro, na adolescência, leva a que os adultos de referência sejam gradualmente substituídos pelos colegas, daí a importância do papel que desempenham (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982, cit. por Schunk & Pajares, 2009).

Apresentados os resultados relativos à relação com os colegas, descrevem-se, de seguida, os resultados decorrentes das correlações entre o EAE e os direitos dos alunos.

Quadro 2. Correlações entre o EAE e a percepção de direitos na escola (PDE)

Dimensão	Itens do EAE / PDE	AD	IE	RE	SE	PS	PB
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,189**	,186**	,178**	,091**	,118**	,149**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,200**	,262**	,220**	,163**	,160**	,125**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,143**	,197**	,159**	,018	,134**	,169**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,195**	,241**	,191**	,123**	,173**	,030
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,135**	,254**	,197**	,131**	,129**	,185**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,006	-,090*	-,065	-,180**	-,107**	-,047
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,130**	,183**	,240**	,211**	,139**	,133**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,118**	,235**	,231**	,295**	,195**	,166**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,088*	,197**	,231**	,255**	,206**	,169**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,046	-,137**	-,125**	-,199**	-,144**	-,119**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,063	-,155**	-,147**	-,154**	-,165**	-,051
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,025	-,161**	-,136**	-,197**	-,106**	-,014
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,051	-,091*	-,129**	-,128**	-,185**	-,021
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,053	-,075*	-,113**	-,129**	-,105**	,006
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,052	-,149**	-,172**	-,058	-,179**	-,042

Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,197**	,253**	,185**	,148**	,036	,072
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,120**	,164**	,176**	,099**	,058	,079*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,194**	,253**	,182**	,128**	,063	,066
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,165**	,197**	,136**	,107**	,006	,041
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,162**	,151**	,118**	,055	,058	,092*

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

AD = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida”(autodeterminação); **IE** = “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos”- (*instrução educacional*); **RE** = “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); **SE** = “Ter oportunidade de estar com os seus amigos”- (*relação sócio emocional*); **PS** = “Ser tratado com justiça quando comete algum erro”- (*proteção-segurança*); **PB** = “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”- (*provisão básica*).

Os resultados constantes no quadro 2 permitiram observar correlações significativas, no sentido esperado, mostrando-se congruentes com estudo paralelo de Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, e Galvão (2014a), caracterizando-se o atual estudo por uma análise mais detalhada dos dados, indo ao pormenor das correlações havidas entre cada um dos itens do envolvimento, e os itens referentes aos direitos percecionados pelos alunos, em cada uma das seguintes dimensões: *autodeterminação*, *instrução educacional*, *reconhecimento-estima*, *relação sócio emocional*, *proteção-segurança* e *provisão básica*.

Dos itens analisados, foi na *instrução educacional* (IE) que se observou um nível correlacional mais elevado, na totalidade dos itens das dimensões do EAE, permitindo inferir-se que os alunos que se percecionam com mais direitos, na possibilidade de desenvolver as suas capacidades e talentos, parecem ser mais envolvidos, não só do ponto de vista cognitivo e agenciativo, onde os valores foram mais elevados, mas também do ponto de vista afetivo e comportamental. Estes

resultados encontram-se em consonância com a revisão da literatura, uma vez que a oferta de oportunidades, destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão, constituem importantes fatores do EAE (Ekvall, 1999; Frayer, 1996; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2002; Whitlock, 2006, cit. por Bahia, Veiga e Galvão, 2014). A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola (Bahia et al., 2014). Valores correlacionais significativos ocorreram, também, no sentido esperado, entre o item referente ao *reconhecimento-estima* (RE) e os itens do envolvimento, à exceção do item 6 da dimensão afetiva, que se refere à percepção pessoal da escola enquanto local de exclusão, onde não foram notadas associações. Os dados permitem sugerir que o ato de receber atenção e orientação, por parte de adultos que estimam o aluno, parece interferir positivamente no seu envolvimento escolar, em todos os níveis, indo ao encontro de estudos revistos (Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Pianta, La Paro, & Hamre, 2004). A oportunidade de estar com os amigos - *relação sócio emocional* (SE) - surgiu como um direito manifestado pelos alunos, associado a todas as dimensões do envolvimento, ainda que com registos mais elevados na dimensão afetiva. Também estes dados são corroborados pela literatura, uma vez que as interações interpares são consideradas elementos promotores da motivação, da aprendizagem e do envolvimento académico na sala de aula (Wentzel, 2004, cit. por Wentzel, 2012). Os resultados podem ainda ser confirmados por outros autores, como por exemplo, Juvonen, Espinoza, e Knifsend (2012), para quem os ideais do grupo, as características individuais e os comportamentos dos amigos, o número de amigos, o sentido de identificação, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio oferecido, a cultura do grupo, são dimensões que exercem um importante contributo para o EAE. Quanto ao item referente à *proteção-segurança* (PS), à exceção da dimensão agenciativa, onde não ocorreram correlações significativas, as restantes dimensões manifestaram um valor correlacional significativo, o que poderá indiciar que as necessidades de proteção, de segurança, de justiça, por parte dos indivíduos, constituem direitos fundamentais, facilitadores do envolvimento na escola. Wentzel (2012) defende que os alunos, ao percecionarem a sua interação com os professores e com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança, de bem-estar emocional, através de objetivos claros, conselhos e instruções, prosseguem

os objetivos sociais e académicos valorizados pelos professores e pelos colegas. Também Kuperminc, Leadbeater, e Blatt (2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014) apontam a segurança como um dos fatores na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento. Por fim, foi na *autodeterminação* (AD) e na *provisão básica* (PB), que ocorreram menores correlações. Estes dados podem ficar a dever-se ao tipo de análise realizada, e ao tamanho da amostra e suas especificidades, pelo que posteriores estudos deverão retomar e aprofundar os elementos agora encontrados.

Há ainda a realçar as visíveis linhas de continuidade entre a presente investigação e o estudo de Abreu (2014), ao confirmar a importância dos direitos, naquele caso, na família, para o desenvolvimento psicossocial dos alunos e seu envolvimento escolar, na promoção de aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do EAE (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009, cit. por Abreu & Veiga, 2014). Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que os ambientes hostis (familiares ou escolares), que não reconhecem os direitos das crianças e jovens, podem contribuir para que se tornem mais agressivos, violentos, transgressores ou objeto de “vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). São estes alunos que referem “menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193).

Embora a família se assuma como um elemento de inegável importância, uma vez que se constitui como a principal fonte de bem-estar físico, psicológico e social dos jovens (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012, cit. por Abreu & Veiga, 2014), cabe à escola a satisfação de todos os direitos humanos, a sua promoção e transmissão, de forma justa e solidária (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009). As consequências dos direitos, no envolvimento e no desempenho escolar, decorrentes do clima organizacional, social e instrucional da escola, são uma evidência, apontada em vários estudos, que não pode ser ignorada (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a), sendo o apoio dos professores um importante contributo para o aumento dos direitos dos alunos na escola e em casa (Veiga, 1999).

5. Conclusões

Considerando os dados obtidos na associação entre o EAE e a relação com os colegas não podemos negligenciar a relevância desta relação, fundamental no processo de socialização, que tanto pode motivar o envolvimento dos alunos pelo apoio fornecido - efeitos positivos -, como conduzir à falta de envolvimento, pela rejeição ou pela exposição a experiências problemáticas com os pares - efeitos negativos - (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012), constituindo-se como um importante facilitador do sucesso escolar e pessoal, ou, pelo contrário, assumindo-se como um impedimento a esse sucesso (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2001; Li, Lynch, Calvin, Liu, & Lerner, 2011; Patchin & Hinduja, 2010; Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b). Considerando que o papel desempenhado pelos colegas no EAE tem sido alvo de escassa investigação (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b), é importante tentar compreender a natureza das relações interpessoais e do impacto que o apoio fornecido por estas relações exerce no EAE (Wentzel, 2012), através de estudos que contemplem mais o social do que o cognitivo, como vários investigadores têm sublinhado (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Por outro lado, torna-se premente que as pesquisas tenham implicações efetivas em futuras políticas escolares no acompanhamento escolar, na constituição de turmas, mas também nas políticas de retenção e práticas extracurriculares (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Importa ainda referir que os resultados obtidos no atual estudo estão em consonância com a revisão da literatura, são confirmados por investigações similares e levam-nos a inferir que os alunos que se percebem com mais direitos, se manifestam mais envolvidos na escola, cabendo à instrução educacional, ao reconhecimento-estima e à relação socioemocional os valores mais elevados do envolvimento. Ora, se é certo que cabe à família o papel único e insubstituível da transmissão e valorização dos direitos dos alunos, (Eccles & Wang, 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014) é comumente aceite, pela comunidade científica, que a sua falta de apoio constitui uma fonte de problemas (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010, cit. por Abreu &

Veiga, 2014), cabendo à escola, aos professores que nela trabalham e aos colegas, a compensação por essa falta de apoio (Abreu & Veiga, 2014; Eccles & Wang 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014). A diminuição de direitos dos alunos, evidenciada em estudo congénere, que procedeu à comparação dos direitos percecionados pelos alunos de 6º/7º ano, com os percecionados por alunos de 9º/10º (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a), remete para a possível ineficácia das estratégias usadas pela escola, que em vez de fazer aumentar os direitos, os parece reduzir. É, pois, para os alunos com menos direitos que urge implementar formas de interação comunicativa mais eficazes e facilitadoras do EAE (Veiga, 1999; 2012), com recurso a metodologias de colaboração entre pares, tutorias, grupos de aprendizagem competitivos e colaborativos. Pese embora o seu uso, em boa parte das escolas americanas, os estudos demonstram a controversa prevalência do processo cognitivo sobre o social (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Para alguns estudiosos, as metodologias de trabalho de grupo para a realização de atividades de aprendizagem parecem ser promissoras e advogam que a investigação acerca deste ponto deve partir do pressuposto de que os processos de sala de aula podem sofrer adaptações baseadas na diferenciação ao nível das práticas, dos programas, dos currículos e das metodologias (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009), com claras consequências no envolvimento dos alunos na escola.

Apesar de muitas das mudanças na educação, propostas durante a reforma republicana, puderem ser entendidas como precursoras, ou pelo menos próximas dos direitos humanos que constituem a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), apesar de atualmente o ensino superior poder contar com a presença de alunos que outrora estavam impedidos de o fazer, representando ganhos significativos para a educação e para o país, muito ficou por fazer, durante o século XX, nos direitos dos alunos ao acesso ao ensino. Muito há ainda a fazer para que os direitos dos alunos na escola sejam efetivamente uma realidade percecionada por todos (Veiga, 2012).

Referências

- Abreu, S.** (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Abreu, S. & Veiga, F. H.,** (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família/Students engagement in school:relation to perceived rights in the family and perceived family support. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Bahia, S., Veiga, F., & Galvão, D.** (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C.** (2012). Preface. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Eccles, J., & Wang, M. -T.** (2012). So What Is Student Engagement Anyway?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W.** (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C.** (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-401). New York: Springer.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K.** (2009). Peers and Motivation. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 324-348). New York: Routledge
- Schunk, D., & Pajares, F.** (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). New York: Routledge.
- Skinner, E. A., & Pitzer, R.** (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.

- Veiga, F. H.** (1999). Perceções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F. H.** (2007). Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e Promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2009). Transgressão, direitos e comunicação: estudos com alunos adolescentes. In M. Sanches (org.), A. Seica, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, L. Cortesão, M. J. Mogarro, & R. Vieira. *A escola como espaço social* (pp. 195-208). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2012). Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual. In Adão, Silva e Pintassilgo (org.). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil primário* (pp. 99-110). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-4-6
- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D.** (2014a). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D.** (2014b). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/ Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Wentzel, K.** (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.

Nota:

Artigo baseado no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social – do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2015, sob o título: *Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola - um estudo com alunos adolescentes*, mediante orientação do segundo autor. Os dados apresentados resultaram da aplicação do inquérito construído no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and promotion”(PTDC/CPE-CED/114362/2009), apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga. Embora o referido inquérito tivesse apresentado um vasto número de questões, foram apenas indicadas, no presente estudo, aquelas que estão diretamente ligadas à natureza da presente investigação.

Self-concept and engagement of trainees attending the training courses for petty officers 1st class

Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade¹,

Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto da Educação,*

Universidade de Lisboa

anafrade_1982@hotmail.com,

fhveiga@ie.ulisboa.pt

Abstract

Conceptual Framework: Self-perceptions influence individuals' receptiveness to the task and the way they pursue its accomplishment. Therefore, it is of the uttermost importance to analyze the influence of trainee self-concept in their engagement toward tasks. **Objectives:** The present study aims to analyze how self-concept influences the engagement of trainees attending the Training Courses for Petty Officers 1st Class (CFS). **Methodology:** The study methodology made use of the Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, 2014; Frade, 2015), as well as the Assessment Scale for Trainee Self-concept in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, in press; Frade, 2015). The sample was comprised of 149 trainees from the CFS of the Portuguese Navy. The data collected were analyzed using SPSS software. **Results:** The results point to the important influence of self-concept in the engagement dimensions as a way to encourage the engagement of trainees from the Portuguese Navy. Suggestions to future studies are presented.

Keywords: Learning engagement, self-concept, adult training, military context

1. Introduction

Self-perceptions have influence in the way the subject presents himself to the chores (Linnerbrink & Pintrich, 2002), and in the way he acts towards its fulfilment. Students' perception about their competences influences their performance, their persistency and their involvement in the task (Bandura, 1997; Marsh, 1990; Pintrich & Schunk, 2002; Sá, 2004; Schunk, 2004). In agreement, Bryson e Williams (2013) defend that the involvement is mediated by the students' experience regarding their objectives, aspirations, values and beliefs.

Having in consideration some self-concept's more specific aspect, namely the interpersonal relationship, several authors (Kelley, 1983; Reis, Collins, & Berscheid, 2000) defend that to understand and predict behaviour it is necessary to analyse and know the relational context in which the individuals are inserted. At work, positive interpersonal relationships, in specific, have an advantageous impact, both to an organizational and individual level, in the way that contribute to the increase of attitudes such as the organizational support perception and satisfaction, commitment and involvement towards work (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell, & Thatcher, 2010).

Another aspect of the self-concept is having in consideration in the connection with the involvement is satisfaction as an attitude referent to the evaluation made by the subject regarding his work in affective and cognitive aspects (Fisher, 2000). Several authors (Harter, Schmidt, & Keyes, 2002; Paschoal & Tamayo, 2008) consider the existence of positive emotions affect in a positive way wealth at work. Analogously Siqueira and Padovam (2008) defend that working well-being integrates positive affective bonds with professional performance (satisfaction and involvement) and with the organization (affective commitment). Al-Hussami (2008) considers that satisfied workers tend to be more productive and to feel a bigger organizational involvement.

The acceptance of challenges, which implies trust in self-competence, also relates positive and significantly with the involvement (Salanova, Bréso, & Shaufeli, 2005). Milhano and Pinto (2008), consider that positive self-efficiency is associated with persistency, dedication and satisfaction in performed actions.

Based in the assumption that it is fundamental to understand in which way the self-concept dimensions influence the involvement dimensions, that the present study is developed. It is our intention to clarify relationships that allow the formational

entities to establish the self-concept's improvement or foster strategies that promote the trainees' involvement.

2. Method

The study is presented below, starting with sample subjects, followed procedures and presentation of the instruments applied to assess the engagement and self-concept of the trainees from the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS).

2.1 Sample

This study considered a representative heterogeneous and non-probability sample of the 149 trainees attending the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS) which started in 2011 and 2012. This population consists of young adults, ages ranging from 25 to 38 (average age of 30,87 and standard deviation of 2,98), of both genders (92,6% male and 7,4% female). Joining the Portuguese Navy meant leaving the residence area to 53,7% of the trainees, having 45% maintained the same residence area. 20,8% of the trainees live on-base, in the barracks, since their residence area is located over 120 km, and they may therefore make use of navy facilities. The Training Course for Petty Officers 1st Class is composed of several classes with seventeen specialties (artilleryman, radar operator, torpedo man's mate, machinist's mate, mechanical automobile driver, electrician's mate, ship's serviceman, mess management specialist, marine, gunner's mate, clerk, electromechanical technician, operations specialist, driver and services).

2.2 Procedure

After research approval by the Chief of Staff of the Portuguese Navy the course directors were asked for permission to conduct the survey. Once the survey was authorized, the data were collected outside working hours, immediately after classes or inside the classrooms, according to the availability of the trainers accompanying the process and without prejudice to the training. The students were told that cooperation

was voluntary and anonymity was ensured. Before completing the questionnaires, the survey's objectives were explained and some particularities of the questionnaire clarified.

2.3 Instruments

To develop the present study three scales were used: two of them to assess engagement and one to assess self-concept. One of the engagement scales considered was the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli et al., 2002). The results from the UWES psychometric analysis, adapted to the Portuguese military context, verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of two significant dimensions (identified considering the original scale – dedication and vigour (DeVi)): sense of significance, enthusiasm, inspiration, pride and challenge, the latter corresponding to high levels of energy and mental resilience at work, will to invest at work, and persistence in difficult situations; as well as absorption (Abso) – a state of high concentration and time seeming to fly. The other engagement scale considered was the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (ASTE-PN), (Frade & Veiga, 2014; Frade, 2015). The results from the ASTE-PN psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of three dimensions: cognitive engagement (ECog) – related to motivational goals and self-regulated learning; affective engagement (EAfe) – related to trainee attitude, interests and values; and behavioural engagement (ECom) – related to trainee conduct and behaviour expressed towards the institution and in performing the training tasks.

The scale used for self-concept assessment was the Assessment Scale for Trainee Self-Concept in the Portuguese Navy – ASTSC-PN (Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa (EAA-MP)) (Frade & Veiga, in press; Frade, 2015). The results from the ASTSC-PN – adapted to the Portuguese military context – psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of five significant dimensions: interpersonal relationships (RIP) – perception of interpersonal relationships established with comrades and other community elements, as well as the perception of safety and integration regarding their relationship with others; competence (COM) – sense of the individual's trust in one's own professional abilities, as having the necessary skills to perform the tasks assigned, as well as the sense

of ability to solve problems inherent to the performance of the individual's functions; satisfaction (SAT) – self-assessment regarding work and the performed functions, encompassing the affective and emotional components of individual experiences and beliefs; self-acceptance (SAP) – sense of self-knowledge and the skill to acknowledge one's own abilities and difficulties; as well as initiative and risk acceptance (ARI) – the individual's ability to put in effort and face risks.

3. Results

Recurring to SPSS multiple regression analysis, with a selection of stepwise variables, was a method used to obtain an economical result that allowed to predict the variance of obtained results in the involvement in function of the self-concept dimensions considered as independent variables.

The following is a presentation of the significant results obtained in the involvement in function of the self-concept dimensions.

3.1 Multiple regression

Table 1 possesses information obtained in the regression analysis of the results, respectively taking the UWES and ASTE-PN dimensions. Independent variables appear indicated according to a decreasing order of importance that assume in the explanation of the involvement results. The respective addition to the following explained percentage may be verified by the determination coefficients achieved (QR: R squared). The significance prove F indicates that the increase observed in the QR value is statistically different from zero ($p < 0.000$), determining that the explained variance percentage increased in a significant way.

The self-concept total dimension occupies the first place of the found hierarchy, coming up as the most important factor to the explanation of the punctuations in the registered involvement dimensions: explains 28% of the variance in dedication and vigour, 27% of the variance in total engagement, 28.6% of the variance in cognitive involvement, 29.5% in affective involvement, and 44.9% in behavioural involvement ($p < .000$).

The values significance levels of F ($p < .000$) show that competence, risks and initiatives acceptance, self-acceptance, satisfaction and interpersonal relationships significantly influence the results in involvement.

Table 1. Analysis of multiple regression.

Dep. variable	Order	Indep. variable	R mult.	QR	F	Sig. F
DeVi	1º	ACT	.529	.280	50.091	.000
	2º	COM	.549	.302	27.639	.000
EngTot	1º	ACT	.520	.270	46.968	.000
	2º	ARI	.540	.292	25.999	.000
ECog	1º	ACT	.622	.386	82.453	.000
	2º	ATA	.649	.421	47.301	.000
EAfe	1º	ACT	.543	.295	55.619	.000
	2º	SAT	.566	.321	31.187	.000
ECom	1º	ACT	.670	.449	106.778	.000
	2º	RIP	.692	.479	59.681	.000

4. Discussion

It was verified that total self-concept appears as an important factor in the variance explanation of involvement. These results could lead to think that the self-concept, in a general way, has an influence in all the facets of trainees' involvement. Several authors highlight the existence of a major involvement in students with bigger self-concept (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Veiga, Robu, Appleton, Festas, & Galvão, 2014), being the self-concept associated with well-being (Rohall, Prokopenko, Ender, & Mattheus, 2014).

Starting by considering the obtained results to a level of general dimension of total engagement, having the variance been explained by the total self-concept and the acceptance of risks and initiatives (29.2%), we could think that a bigger capacity of the individual to put in effort and face the risks consequent of his choices will lead to a bigger self-involvement at work. Salanova and colleagues (2005) agree that new challenges imply a self-trust which is reinforced when succeeded, generating a "positive spiral" and resulting in a bigger involvement of the individual with the work he performs. In this logic, the perception the individual has of himself – subjects that

trust their value and capacity, accept challenges and have initiative to get involved in chores, envisioning the success – influences the way he will get involved in the work to develop (Schunk, 1991). It is thought that a high perception of efficiency will allow the subject to believe that he will obtain success (Bandura, 1986, 1997), which will unleash more energy towards the conclusion of the chore i.e. a bigger involvement.

Analysing each of the involvement dimensions, it was verified that the total self-concept and the competence came up as explicative factors of the dedication and vigour varieties (30.2%). These results could lead to think that the more competent the individuals feel, the more energy, persistency, enthusiasm, inspiration and pride they feel in their work. Salanova and colleagues (2005) underline that self-efficiency beliefs, i.e., trust in their own competence towards the completion of a certain chore, are positive and significantly related with the involvement, which is a result of positive beliefs related with efficiency. Milhano and Pinto (2008) also defend that positive self-efficiency associates with persistency, dedication and satisfaction in the developed work. Pinto da Silva and Nogueira (2008) consider that the expectation of being capable of doing a certain chore or accomplishing a mission could potentiate, in the military, vigour, dedication and absorption.

Regarding the cognitive involvement, the results show that its variance could be explained through the total self-concept and the self-acceptance (42.1%). These results could have something to do with the fact that the recognition of their own capacities and difficulties could lead the subjects to self-regulate their learning process in order to achieve certain objectives. Thomas, Bol, Warkentin, Wilson, Strage, & Rohwer (1993) agree that the self-concept is positively related with: the processing of information; the level of mental representation of knowledge acquired; taking initiative of learning processes through internal guidelines; the control of learning resources; the utilization of active strategies of acquisition and recovery of information; the effort, including self-regulatory strategies such as the formulation of goals, planning, self-evaluation and self-regulation; and management of time to accomplish the chores. Similarly, Rosa and Pinto (2011) defend that the subjects who recognise their competences tend to favour the utilization of coping strategies more effective and adjusted, such as problem resolution.

Regarding the affective involvement, the results highlight that its variance could be explained through the total self-concept and satisfaction (32.1%). These results could have something to do with the fact that satisfaction at work, by representing

an emotion state consequent of the evaluation of functions and working experience (Locke, 1976), could be associated with positive feelings about work (Mumtaz, Khan, Aslam, & Ahmad, 2011), could influence the affective involvement of the subject towards work. Siqueira and Padovam (2008) consider the well-being at work as a multidimensional psychological construct integrated by positive affective bonds with a professional performance and the organization, englobing the involvement with the working activity, the affective organization commitment and the satisfaction at work. Danna and Griffin (1999) defend that an individual's satisfaction towards work has an impact in his involvement and well-being, influencing, not only the working activities, but also the social context the subject is inserted in. In a distant way, Villa and Calvete (2001) found evidence of a significant and negative association between satisfaction and the burnout syndrome (as an opposed component of involvement).

Regarding the behavioural involvement, the results show that 47.9% of its variance is explained by the total self-concept and by the interpersonal relationship. These results could come from the fact that the existence of positive interpersonal relationships at work, as well as in school, have as an impact a bigger involvement of the subject with the chores he has to do (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter et al., 2002), a bigger organizational commitment (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk et al., 2010) and, consequently better performances (Harter et al., 2002; Wentzel, McNamara Barry, & Caldwell 2004). In this way, the human behaviour has a place in a context of relation with others (Reis et al., 2000), being this the context of relationship helps to predict and understand the behaviour (Bakker, 2009; Reis et al., 2000; Warshawsky et al., 2012). Kelley (1983) agrees that to analyse the human behaviour it is fundamental to consider the influence of interpersonal relationships.

5. Conclusion

The results of the present study allowed to determine that the self-concept appears as a source of variance of the involvement, corroborating the idea of relationship between these two constructs (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Rohall et al., 2014; Veiga et al., 2014). The beliefs in self-competence to accomplish a certain chore are positive and significantly related with the involvement (Nogueira & Veiga, 2014; Rosa & Pinto, 2011; Salanova et al., 2005), and should, therefore, be fostered.

It is important to highlight the influence of competence, risks and initiatives acceptance, self-acceptance, satisfaction and interpersonal relationship in the involvement of these trainees. In what concerns the competence, the results show it as a source of variance of dedication and vigour. Therefore, the more competent the individuals feel, the bigger their involvement, i.e. energy, persistency, enthusiasm, identification, inspiration and pride, they feel in their job (Milhano & Pinto, 2008; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Pinto da Silva & Nogueira, 2008). The beliefs in their own competence to accomplish a certain chore are, therefore, positive and significantly related with the involvement.

The acceptance of risks and initiatives implies trust in himself (Salanova et al., 2005; Schunk, 1991) which is thought to correspond to a bigger predisposition for the subject to get involved in the chores. Therefore, subjects that trust in their value and capacity will have more energy to accept challenges and have initiative to do chores, envisioning success (Schunk, 1991).

Regarding the self-acceptance, the results point towards its influence in the involvement, especially to a level of cognitive involvement. The self-acceptance, as a recognition of his own capacities and difficulties could lead the subject to self-regulate his learning process, using strategies of information processing more effective and adjusted, in order to accomplish established objectives (Rosa & Pinto, 2011; Thomas et al., 1993). Therefore, it becomes essential that the trainees understand their capacities and weaknesses, in order to act in the management of positive practices and strategies in the resolution of eventual problems or difficulties, allying this comprehension in the feedback of trainers (Schunk & Swartz, 1993).

In what concerns satisfaction, once this represents a positive emotional state consequent of the evaluation of functions and working experiences (Locke, 1976; Mumtaz et al., 2011), it is thought that it exercises influence in the involvement of the subjects with their chores, namely to a level of affective involvement (Danna & Griffin, 1999; Siqueira & Padovam, 2008), associating negatively to the burnout syndrome (Villa & Calvete, 2001).

The interpersonal relationship contextualizes (Reis et al., 2000) and predicts the human behaviour (Bakker, 2009; Kelley, 1983; Reis et al., 2000; Warshawsky, Heavens, & Knafl, 2012). The existence of positive interpersonal relationships in the environment of performance of the subject have a positive impact in his involvement in the chores to accomplish (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter et al., 2002), in the organization commitment (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn &

Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk et al., 2010), and in the performance (Wentzel et al., 2004).

These results, which point to an important influence of the self-concept in the involvement. In order to increase the military involvement in training it is essential to act in the development of the self-knowledge of the capacities and difficulties of the trainees and in the consequent promotion of competence perception, encouraging the trust in the subjects' capacities of accepting risks and initiatives. It should also be provided the conditions that allow the professional satisfaction and the development of positive affections, associated with the good interpersonal relationship.

References

- Al-Hussami M (2008).** A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Bakker, A. B. (2009).** Building engagement in the workplace. In C. L. Cooper, & R. J. Burke (eds.), *The peak performing organization* (pp. 50–72). Routledge.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986).** *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bryson, C., & Williams, E. (2013).** Student engagement – examining its foundations and fruitful ways of putting it into practice. In *Annual Conference: Student Engagement: a catalyst for transformative change*, Jordanstown (pp. 1 -17). Centre for Higher Education Practice.
- Cherniss, C. (1991).** Career commitment in human service professionals: A biographical study. *Human Relations*, 44, 419-437.
- Danna, K., & Griffin, R.W. (1999).** Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25 (3), 357-84.
- Ellingwood, S. (2001).** The collective advantage: Contrary to popular belief, workplace friendships boost profit. *Gallup Management Journal*, 1(3), 1-2.
- Fisher, C. D. (2000).** Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185-202.

- Frade, A.** (2015). *Motivação, envolvimento e autoconceito: Um estudo com militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Frade, A., & Veiga, F. H.** (2014). *An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy*. Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7493-7501).
- Frade, A., & Veiga, F. H.** (in press). Assessment Scale For Trainee Self-concept In The Portuguese Navy: Psychometric Properties. 7th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). Greece.
- Hardy, C., & Bryson, C.** (2009). *Settled in well socially but just getting by academically: social and academic transitions to university at the end of the first year*. European First Year conference: Enhancing the first-year experience, Theory, research and practice. University of Groningen, Groningen, The Netherlands, 13–15 May.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L.** (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes, & J. Haidt (eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Jehn, K. A., & Shah, P. P.** (1997). Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 775-790.
- Kelley, H. H.** (1983). Analyzing close relationships. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, et al. (eds.), *Close relationships* (pp. 20–67). New York: W. H. Freeman.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R.** (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limon, & L. Mason (eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115-135). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Locke, E. A.** (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.
- Marsh, H. W.** (1990). *Self-Description Questionnaire - II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Milhano, C., & Marques Pinto, A.** (2008). Stress, Criatividade e Engagement em Estudantes do Ensino Superior. In Marques Pinto, A. & Chambel, M. J. (eds.). *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morrison, R. L.** (2009). Are Women Tending and Befriending in the Workplace? Gender Differences in the Relationship Between Workplace Friendships and Organizational Outcomes. *Sex Roles*, 60, 1-13.

- Mumtaz, A., Khan, I., Aslam, D. H., & Ahmad, B. (2011).** Impact of HR Practices on job Satisfaction of University Teacher: Evidence from Universities in Pakistan. *Industrial Engineering Letters*, 1(3), 10-17.
- Nogueira, J., & Veiga, F. H. (2014).** Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008).** Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7, 11-22.
- Pinto da Silva, M. R. & Nogueira, J. (2008).** A Auto-eficácia: Implicações em contexto militar. *Revista de Psicologia Militar*, 17, 11-25
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002).** *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000).** The Relationship Context of Human Behavior and Development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Rohall, D. E., Prokopenko, O., Ender, M. G., & Mattheus, M. D. (2014).** The Role of Collective and Personal Self-Esteem in a Military Context. *Current Research in Social Psychology*, 22(2), 10-21.
- Rosa, A. P., & Pinto, A. M. (2011).** Relação entre fontes de stress, estratégias de coping e rendimento académico dos cadetes da escola naval: papel da percepção de autoeficácia geral. In A. M. Pinto & L. Picado (eds.), *Adaptação e bem estar nas escolas portuguesas – Dos alunos aos professores* (pp. 179-204). Lisboa: Coisas de Ler.
- Sá, I. (2004).** Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: a auto-determinação e a orientação para objectivos. In A. Lopes da Silva (eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 57-75). Porto: Porto Editora.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005).** Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estress y Ansiedad*, 11, 215-231.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002).** The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schunk, D. H. (1991).** Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2004).** *Learning theories: An educational perspective* (4ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill & Prentice Hall.

- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993).** Goals and progressive feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R (2008).** Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 201-209.
- Song, S., & Olshfski (2008).** Friends at Work: A Comparative Study of Work Attitudes in Seoul City Government and New Jersey State Government. *Administration and Society*, 40(2), 147-169
- Thomas, J. W., Bol, L., Warkentin, R. W., Wilson, M., Strage, A., & Rohwer. W. D. (1993).** Interrelationships among students study activities, self-concept of academic ability, and achievement as a function of characteristics of high-school biology courses. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 499-532.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014).** *Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level*, Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference, In Proceedings of EDULEARN14 Conference, Barcelona.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001).** Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Warshawsky, N. E., Heavens, D. S., & Knafl, G. (2012).** The influence of interpersonal relationships on nurse manager's work engagement and proactive work behavior. *The journal of nursing administration*, 42(9), 418-425.
- Wentzel, K. R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004).** Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Zagenczyk T.J., Scott K.D., Gibney R, Murrell, A.J., & Thatcher, J.B. (2010).** Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. *Organizational Behavior and Human Decision*, 111(2), 127-138.

Correlation of motivation and achievement in learning a foreign language pronunciation

Daniela Sorádová – Zdena Kráľová
Constantine the Philosopher University
in Nitra, Slovakia
daniela.soradova@ukf.sk,
zkralova@ukf.sk

Abstract

The paper reports the part of a large-scale longitudinal experiment done in a group of ELT university students and focused on the correlation between foreign language (FL) pronunciation quality (FLPQ) and several psycholinguistic factors. One of the factors studied was the motivation to learn a FL pronunciation (FLPM). Students' FLPQ was subjectively evaluated by five native speakers of English in a 5-point Likert scale in the beginning (pre-test) and in the end (post-test) of an academic year. Students' FLPM was self-reported in a 20-item questionnaire and evaluated in a 5-point scale in pre-test and post-test. The two variables (FLPQ and FLPM) were then compared and correlated and the positive correlation was detected between them in a longitudinal perspective.

Keywords: FL pronunciation, achievement, motivation, psycholinguistics.

1. Factors of foreign language phonic competence

there has not been created any unified and complex classification of factors determining FL phonic competence yet. Psychologists (Guilford, 1956) distinguish the so called G-factor (general factor) as a general ability and several S-factors (special factors) specific for various activities. It is to consider the mutual interaction of all

factors when studying the language system and the communication act. The authors applied different classification criteria, e. g.:

I) the relation to the subject (Piske – MacKay – Flege, 2001; Zheng, 2009):

1. subject-specific, or subject-dependent factors – inherent to the subject (speaker), experimentally non-manipulatable;

2. complementary factors – non-inherent to the subject, experimentally manipulatable;

II) the relation to the language system (Kamis, 1996; Kralova, 2005):

1. structural (objective, inherent, lingual, language) – resulting from the contact of the language systems;

2. non-structural (subjective, adherent, extralingual, extra-language) – resulting from the communication process;

or more specifically:

1. lingual (langue)/internolingual factors – related to the language system, or to the language sign (Sabol, 1993) on the vertical axis:

a) intra-lingual factors – related to the language system;

b) para-lingual factors – temporal phenomena partly related to the language system;

c) extra-lingual factors – permanent phenomena not related to the language system;

2. communication (parole)/externolingual factors – related to the communication on the horizontal axis:

a) intra-communication factors – related to the language communication;

b) para-communication factors – temporal phenomena partly related to the language communication;

c) extra-communication factors – permanent phenomena not related to the language communication.

1.1 Externolingual factors

Everybody is more or less able to learn a foreign language. This ability is affected not only by the biological and psychological characteristics, but also by the lingual and extra-lingual environment. There are countless determinants of FL competence

and performance differently affecting each individual. Herein, J. A. Zluktenko (1966) defined the following variables:

1. the type of language contact:
 - a) direct, b) mediated;
 - a) occasional, b) permanent;
2. the form of language contact:
 - a) natural, b) artificial;
3. the type of bilingualism:
 - a) individual, b) group;
4. the type of bilingual individual:
 - a) Ab (learnt one of the languages as an adult),
 - b) AB (learnt both languages as a child),
 - c) aB (learnt both languages as a child, but one language has been later suppressed).

Intra-communication factors are the variables related to language communication in the inclusive relation to the intra-, para- and extralingual factors. For example, the competence in other FLs (typologically related/unrelated to the target FL, the sequence of learning other FLs), grammatical (morpho-syntactic) competence in a FL, metaphonetic competence of the FL phonic system, the so-called language sense or language awareness, verbal abilities in the native and foreign languages and the factors related to the process of FL learning – quality, duration, intensity, quality of phonic input, teaching methods and so on.

Para-communication factors, as temporal phenomena partly related to the language communication, act in a more-less synchronous cross-section and can be sub-classified according to the subject-environment relationship as follows:

- a) psycho-para-communication factors (for example, memory for coding the phonic material, emotional relationship to a FL, intelligence, verbal intelligence in native and foreign languages);
- b) socio-para-communication factors (for example, the age of FL onset, environment and conditions of FL learning; stay in a FL environment, contact with FL native speakers).

Extra-communication factors, as permanent phenomena not related to the language communication are highly individual (for example, ear for music, sound-imitation ability, type of personality – level of intra-/extraversion and sociability, sensitivity to rejection, self-perception and so on).

The individual and supra-individual extra-lingual factors can be empirically and theoretically classified according to several criteria. Nevertheless, they can be considered more-less permeable and interacting. They complement each other and more or less condition the communication effect. Anyway, a more detailed study of their influence and mutual relations is needed.

1.1.1 Motivation to learn a foreign language pronunciation

Motivation is in psychological terms defined as a process that initiates and guides our behavior and a motif is understood as an internal reason (determinant) of our behavior (Duric et al., 1992). Motivation or an aspiration to learn a foreign language and a positive relation to a foreign language and its culture (often related to the social dynamics of relations between native language and FL) is generally considered to be more positive factor than until recently prioritized age factor (Suter, 1976). R. C. Gardner and W. E. Lambert (1972) determine the integrative and instrumental aspect of motivation. An example of integrative motivation is an individual learning a foreign language in order to communicate successfully with a native speaker and an example of instrumental motivation is to reach a professional and social objective.

Although the influence of emotional relation is difficult to prove and document, it plays an important role in acquiring and learning a foreign language. The relationship between the subject and the object is particularly important in case of foreign language pronunciation. An individual imitates the pronunciation of another person especially when they identify with that person positively. The connection of emotions and thinking increases the quality of perception and production. Therefore, the positive relation to foreign language speakers and culture has definitely a stimulating effect.

J. E. Flege et al. (1995) classify the types and examples of motivation according to a speaker's communication needs:

Tab. 1. Types of motivation

Determinant/Objective	Intrinsic (internal)	Extrinsic (external)
Integrative	Personal growth, cultural-enrichment	Somebody else wants (from an integrative reason) the subject to learn a FL
Instrumental	Practical goal, e.g. professional	Somebody else wants (from an instrumental reason) the subject to learn a FL

Motivation or the need to learn a FL or the attitude of the learner towards the FL are considered to be more positive factors than until recently prioritized age factor whereby the integrative (personal, inner, relation) motivation is considered to be stronger than the instrumental motivation, when a speaker needs a FL to achieve a professional or social advantage.

N. Segalowitz and E. Gatlinton (1977, p. 86) point out a significant influence of the social dynamics of native language-foreign language relation and assume that an individual tries to achieve authentic pronunciation in FL mainly when their community considers mastering of the foreign language “prestigious and positively indicating the level of intelligence and education”. On the other hand, an individual may try to keep their “native accent” in order to retain their ethnic identity in society where FL is a dominant language.

Differences in FL learning in childhood and adulthood may be also related to the level of authenticity of FL pronunciation. R. M. Cochrane (1977) supposes that children have higher tendency to imitate the speech of a person they are positively identified with. The hypothesis that children feel higher social pressure to pronounce in FL authentically than the adults is defended by J. Schumann (1978). However, his claim, that children have stronger tendency to participate in a FL environment has not been convincingly validated yet.

What is more, research results indicate the fact that the effort to pronounce authentically does not automatically lead to good pronunciation. The assumption that the variable “professional motivation” highly correlates with the authenticity of FL pronunciation was not confirmed (Moyer, 1999). S. Oyama (1976) and I. Thompson (1991) did not find any correlation between the level of the FL accent and the related motivation.

Due to many components (cognitive, affective, and behavioral) of motivation to learn a FL, it is not an easy construct to analyse (Semmar, 2006). Y. Semmar (2006) identifies and characterizes the motivational part of learning English as a FL by using statistical methods. He differentiates only two subcategories of motivation: intrinsic (identified with integrative motivation) and extrinsic (identified with instrumental motivation). Based on the results of his analysis, he evaluates extrinsic type of motivation as dominant.

Motivation as a factor of learning FL has not been sufficiently quantified yet. In most of the cases, the subjects evaluated their own motivation and attitude towards FL pronunciation (Suter, 1976; Moyer, 1999). Due to many accompanying variables, it is problematic to express exact correlation between motivation and the level of FL pronunciation.

2. Methodology

2.1 Participants

We worked with the group of 79 university students studying English language and literature. The choice of respondents was based on the availability. The group consisted of 59 women and 20 men. The average age was 19 and all the respondents were of Slovak nationality with the Slovak language as their native language.

2.2 Informants

Five native speakers of British nationality conducted the perceptual analysis. All the informants have stayed in Slovakia for several years and they were used to English pronunciation of Slovaks. Although this fact could partially influence their evaluation, as professional teachers, they were able to evaluate the level of participants' English pronunciation with an acceptable level of internal reliability.

2.3 Procedure

Within the illustrative quasi-experiment, we were detecting the correlation between the level of English pronunciation of participants and their motivation to learn English pronunciation using mathematical and statistical analyses. The third variable covariant with the dependent variable is a two-semester course of English phonetics and phonology. Although the covariant variable is statistically undesirable and we limited its effect by homogenous influence on all respondents, its influence is very interesting from the didactic point of view.

2.3.1 Foreign language pronunciation quality (FLPQ)

2.5-minute audio-recordings of participants' spontaneous English utterances were done in September (pre-test: FLPQ¹) and in June (post-test: FLPQ²), that is, at the beginning and at the end of the first year of participants' studies. The informants evaluated the participants' pronunciation in a descending order in 5-point Likert scale (5 – excellent; 4 – very good; 3 – quite good; 2 – not very good; 1 – poor).

2.3.2 Foreign language pronunciation motivation (FLPM)

The data were collected by the Foreign Language Motivation Questionnaire (Kralova, 2009) in the group of participants conducted in September (pre-test: FLPM¹) and in June (post-test: FLPM²). The questionnaire included 20 declarative statements to indicate the extent to which they agree/disagree to the statements based on a 5-point Likert scale ranging from “strongly agree” to “strongly disagree”. The motivation score ranged from 20 to 100, with higher scores reflecting greater motivation in the intervals: 20-35: no motivation; 36-52: minimum motivation; 53-70: mild motivation; 71-85: moderate motivation; 86-100: high motivation.

The reliability of the questionnaire was partially guaranteed by the repeated measurement with relatively high results consistency. As the concept of validity is more complicated by psychological characteristics, the questionnaire was developed from the author's more than 20-year English teaching observations, numerous interviews with the pre-service and in-service teachers of English in Slovakia and a review of related instruments (Gardner, 1985; Dorney, 2004).

2.3.3 Correlation of FLPQ and FLPM

We were trying to find out not only the correlation of pronunciation and motivation, but mainly the relevant changes in the longitudinal overview. The coded outputs of the questionnaire and perceptual analysis were analyzed by the simple correlation. The critical value of the correlation coefficient for the sample (79 participants) is $r = 0.2728$ ($\alpha = 0.05$). With lower value, the correlation is not evident.

3. Results and discussion

The results of the statistical analyses (Table 2) indicate that the results in FLPM were within the mild level both in pre-test (3.2025) and post-test (3.2278) and the results in FLPQ were lower in pre-test (2.5924) and higher in post test (2.9899) still within the “quite good” level. This means, the participants’ motivation to learn English pronunciation was nearly identical after 10 months of the phonetic training, while their English pronunciation quality improved, albeit the difference was not statistically significant. The correlation analysis results indicate that the positive correlation between FLPQ and FLPM in pre-test (0.1166) was within the weak level ($0 \leq |R| < 0.30$) and in post-test (0.4307) was within the moderate level ($0.30 \leq |R| < 0.50$). Interestingly, the correlation between FLPQ and FLPM was more significant in post-test than in pre-test which may be interpreted as the tendency of participants with higher motivation to improve their English pronunciation more than the participants with lower motivation.

It thus may be hypothesized that the level of motivation to learn a foreign language pronunciation (FLPM) seems to be a rather stable variable not influenced by the pronunciation training. On the other hand, the quality of English pronunciation slightly improved after the pronunciation training (in 15.33%). As no other significant concomitant variables were traced during the experiment (e.g., time spent in an English speaking country or intensive communication with an English native speaker, etc.), it can be summarized that the phonetic training had some facilitative effect in improving pronunciation. However, more significant improvement had been expected by the authors.

Tab. 2. FLPQ and FLPM values

Participant	FLPQ ¹	FLPM ¹	FLPQ ²	FLPM ²
1	2.6	3	2.8	3
2	3.2	3	3.8	3
3	2	4	2.2	3
4	2.2	3	3	3
5	2	3	3.2	3
6	1.6	3	2.2	3
7	2.2	3	3	3
8	2.4	3	2.6	3
9	2.4	3	2.4	3
10	1.8	4	2.8	3
11	2.2	4	3	3
12	2.2	2	2.4	3
13	1.6	4	3	3
14	3.6	4	3.2	3
15	3.2	4	3.2	4
16	1.8	2	1.8	2
17	3.4	2	3.6	3
18	3.2	3	2.8	3
19	2.8	3	3	3
20	2.8	4	3.8	3
21	2	2	3	3
22	2	3	2.6	3
23	1.6	3	2	3
24	2.6	4	2.8	4
25	4.4	3	4.8	5
26	1.6	3	2.2	3
27	2.6	4	3	3
28	1.8	3	1.8	3
29	2.8	3	3.6	3
30	2.8	2	3.6	3
31	2	3	2	4
32	3.4	4	3.8	4
33	3.2	3	3.8	3
34	2.2	3	2.6	3
35	2.4	4	2.6	4
36	2.8	5	3.2	5
37	2.4	2	3	3

38	3.8	3	4.2	3
39	3.2	4	3.4	3
40	2.4	1	2.6	2
41	3.2	3	3	3
42	4.6	4	5	5
43	2.6	3	3.4	3
44	1.4	4	2	3
45	2.6	3	3	3
46	3.4	3	3.2	3
47	3	4	3.4	4
48	2.6	3	2.8	3
49	2.4	2	3.2	2
50	3.4	4	3.6	4
51	2.4	3	2.6	3
52	3	4	3.4	4
53	2.2	4	3.2	4
54	2.8	3	3	3
55	2.4	3	2.8	3
56	3.4	3	3.4	3
57	2.8	4	3.4	3
58	1.6	3	3	3
59	2.6	3	2.2	3
60	3.2	4	3.6	4
61	2.4	2	2.8	2
62	2.4	3	3.4	3
63	3.4	3	4.4	4
64	3	3	3.4	3
65	2	4	3	4
66	2.6	3	2.8	3
67	2.6	3	2.4	3
68	3.4	3	2.8	4
69	3.6	5	3.8	4
70	1.8	3	1.2	3
71	2.6	3	3	3
72	2	1	2.6	2
73	3	1	3	3
74	1.8	5	2	4
75	2.2	4	2.8	4
76	1.4	3	1.8	2
77	2.8	3	3	3

78	2.6	4	3.2	4
79	2.4	4	3.2	4
mean	2.5924	3.2025	2.9899	3.2278
correlation coefficient		0.1166		0.4307
modus	2.6	3	3	3
median	2.6	3	3	3
standard deviation	0.6540	0.8172	0.6560	0.6354
variation coefficient	25.23%	25.52%	21.94%	19.69%
covariance		0.0622		0.1795
determination coefficient		0.0038		0.0322

4. Conclusions

The study presents partial data from a part of a large-scale longitudinal research project (Kralova, 2009) that adds a perspective in considering to what extent twelve intra-, para- and sociolinguistic factors (English grammatical competence, English meta-phonetic competence, other foreign languages learnt, verbal intelligence in a native language, self-reflection of one's English pronunciation, motivation to learn English pronunciation, age of onset to English, stay in an English speaking country, contact with English native speakers, ear for music, phonic imitation ability and type of personality) correlate with the achievement in learning English language pronunciation.

According to the results of the correlation analysis it can be stated that five of the factors significantly correlated with foreign language pronunciation quality, mainly in the post-test (after 10-month phonetic training). The strongest correlation was detected in motivation to learn English pronunciation in post-test. However, these findings must be interpreted in the light of several limitations. One of them is the space limit, which precluded publishing data on all parts of the experiment including laboratory measurements of changes in pronunciation quality after the intervention. Collectively, the gathered data could offer additional perspectives on the issue.

The research of variables connected with the quality of foreign language pronunciation competence and performance is not an easy task and the results are not always satisfactory. One of the biggest methodological obstacles is the determination of the subject and the methods of partial analyses, mainly, because of the interactive complexity of characteristics influencing the final effect – FL pronunciation.

Theoretical and empirical conclusions confirm that FL pronunciation is a complex

and complicated phenomenon. It is not always it is possible to atomize its parts and to study the whole. Despite the fact that the data achieved in this study need further verification, hopefully, this study will provide more empirical data for further exploration of factors influencing FL pronunciation of non-native speakers.

This study is expected to have implications not only for the teaching and learning of English pronunciation but also for the modification of FL teacher training curricula, in which a focus on both interno- and externolingual factors should be incorporated. It should be the main objective of FL methodologists to find the most efficient methods for FL learning and teaching that would take into consideration the real needs of FL learners, thus making the acquisition of FL more enjoyable and less frustrating.

References

- Cochrane, R. M.** (1977). *The Acquisition of /r/ and /l/ by Japanese Children and Adults Learning English as a Second Language*. University of Connecticut: Ph.D. thesis.
- Dorney, Z.** (2004). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duric, L.** et al. (1992). *Ucitelska psihologija*, (pp. 574). Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo.
- Flege, J. E. & Munro, M. J. & MacKay, I. R. A.** (97/1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, (pp. 3125 – 3134).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E.** (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R. C.** (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario Department of Psychology.
- Guilford, J. P.** (1956). The structure of intellect. In: *Psychological Bulletin*, (pp. 267 – 293).
- Kamis, K.** (1996). Kodove bariery z hľadiska psychologického a jejich prekonavani v multikultúrnom prostredí. In: Horecký, J.: *Sociolingvisticke a psycholingvisticke aspekty jazykovej komunikacie*, (pp.122 – 134).
- Kralova, Z.** (2005). *Slovensko-anglicka zvukova interferencia*. Zilina: Faculty of Sciences, (pp 100).
- Kralova, Z.** (2009). *Faktory anglickej fonickej kompetencie*. Zilina: Faculty of Sciences, (pp. 74).

- Moyer, A.** (21/1999). Ultimate attainment in L2 phonology. In: *Studies in Second Language Acquisition*, (pp. 81 – 108).
- Oyama, S.** (5/1976) The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, (pp. 261 – 283).
- Piske, T. & MacKay, I. R. A. & Flege, J. E.** (29/2001) Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. In: *Journal of Phonetics*, (pp. 191 – 215).
- Sabol, J.** (44/ 1993). K teorii jazykovej interferencie. In: *Jazykovedny casopis*, 44/ 1993, (pp. 87 – 91).
- Schumann, J.** (1978). Social and psycholinguistic factors in second language acquisition. In: Richards, J.: *Understanding Second and Foreign Language Acquisition*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.
- Segalowitz, N. & Gatbonton, E.** (1977). Studies of the non-fluent bilingual. In: Hornby, P.: *Bilingualism: Psychological, Sociological, and Educational Implications*. New York: Academic Press.
- Semmar, Y.** (5/2006). An exploratory study of motivational variables in a foreign language learning context. In: *Journal of Language and Learning*, (pp. 118 – 132).
- Suter, R. W.** (26/1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. In: *Language Learning*, (pp. 233 – 253).
- Thompson, I.** (41/1991). Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In: *Language Learning*, (pp. 177 – 204).
- Zheng, Y.** (1/2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, (pp.1–12).
- Zlutenko, J. A.** (1966). *Movni kontakty. Problemy interlingvistyky*. Kyjiv: Vydavnyctvo Kyjivskoho universytetu, (pp.135).

Prediction of academic help seeking by motivational variables (achievement goals and social goals) in high school students

Sohrab Abdi Zarrin¹, Maria

Paula Paixão², Seyed Morteza Hashemi³

¹*Department of Educational Science,*

Faculty of Humanities, University of

Qom, Qom, Iran Corresponding author:

Elmzarrin5@gmail.com

²*Faculty of Psychology and Educational*

Sciences, University of Coimbra,

Portugal

³*M.A in Educational Psychology,*

University of Qom, Qom, Iran

Abstract

The aim of this study was investigative on prediction of academic help seeking by motivational variables (achievement goals and social goals). Therefore, 400 students were selected among all Isfahan first grade high school students by multistage random sampling. Selected participants received and completed academic help seeking questionnaire (Ryan and Pentrich, 1998), achievement goals (Elliott and Meg Gregory, 2001), and social goals (Ryan, Hicks and Midgley, 1997) questionnaires. In this study, regression analysis was used for data analysis. The results showed that academic help seeking predict by achievement goals (mastery-avoidance goals and mastery-approach goals). Too, academic help seeking predict by social goals (social status goals and social intimacy goals). The results indicated the importance of considering social and motivational variables (achievement goals and social goals) in association with academic help seeking.

Key words: academic help seeking, achievement goals, social goals

1. Introduction

Newman (1998) defines help seeking as seeking help from others when facing academic challenges and ambiguities. Ames (1983) consider this concept as an active effort to utilize available facilities in order to achieve success. Academic help-seeking includes behaviors such as asking question from teachers, parents, and classmates, demanding more explanation about the problem, finding clues and solution for problems and looking for other academic helps. Academic help seeking operates as a strategy to avoid academic failure. Moreover help-seeking avoidance is referred to students' refrain from seeking help (Ryan & Pantrich, 1997).

Help-seeking is also described as a strategy to overcome learning problems and to promote mastery. Using help-seeking, students will be able to recognize their learning problems and tackle those problems by asking questions from others (Depaulo, 1984; Puustinen, 2008). Help-seeking is assumed adaptive when students actively look for help when encountering academic problems (Newman, 1998). While non-adaptive help seeking is of two types: help-seeking when not needed, refrain from helping (Newman, 2010; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Some obstacles to help-seeking are: inability to perceive or accept the need for help, inability to take actions in accordance with the need, attitudes and beliefs related to help-seeking and perceiving help as not useful (Newman, 1990; Newman, 1993).

Help-seeking seems to be closely linked to Goal Orientation theory (Williams & Takaku, 2011). Achievement goals indicate the aims directing competency-related behaviors (Roussel, Elliot & feltman, 2011). Achievement goals are displayed in a two-dimensional matrix based on which, there are four orientations to the goal: mastery approach, mastery avoidance, performance approach, and performance avoidance (Pintrich, 2000; Elliot & Thrash, 1999). Students with mastery approach normally put their focus on learning, mastering the task based on internal criteria, obtaining new skills, creating or enhancing their competence, trying to do challenging tasks, and striving to achieve perception and insight (Ames, 1992; Elliot & Dweck, 1988; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan & Anderman, 1998). However, students with mastery avoidance concentrate on avoiding misunderstandings, not mastering a task, and using the criteria for not making mistakes (Elliot & McGregor, 2001)

Opposed to those with mastery approach, students with performance approach have their focus on external competence, and how their ability is judged compared

to others', using social comparison criteria, and seeking fame due to high level of performance (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1998). However, students with performance avoidance tend to avoid failure and to be seen stupid and dull. Despite students with performance approach, they have negative motivation, that is, they try to obtain at least the minimum score in the class (Ames, 1992, Midgley et al., 1998).

Within this theory, students with mastery approach are likely to use help-seeking as a strategy to achieve their goals, while students with performance deem help-seeking as lack of ability to perceive, resulting in avoidance from seeking help (Butler & Shibaz, 2008; Roussel et al., 2011; Zusho & Barnett, 2011). Avoidance behaviors and motivations stem in conceptualization of achievement motivation such as that of Lewin et al. (1994) and Murray (1938). Avoidance motivations have been introduced as failure avoidance inclination in this theory (As quoted by Urdan, Ryan, Andeman & Geen, 2002). Two kinds of social goals are discussed: social intimacy goals and social status goals. Intimacy goal is referred to establish and maintain positive relationship with peers. Therefore, students with this goal, look for close friendship with other students. Unlike mastery goals, intimacy goals do not entail competition and social comparison. Help-seeking is defined as a strategy to overcome learning obstacles and improve mastery. By help-seeking, students can recognize their learning problems and solve them by asking question from others (Newman, 1990; Nelson, 1985).

The research has shown that many students do not seek help when faced with academic challenges (Nelson, 1985; Newman, 1993; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Students' decision to avoid help-seeking is a conscious and purposeful action. Students would be deprived of learning if they do not seek help when necessary (Ryan & Pintrich, 1997; Mansfield, 2005). That is why this point is of high significance. Furthermore, previous studies have indicated that there is a negative relationship between help-seeking avoidance in the class and academic performance (Villavicencio, 2011).

Moreover, studies have revealed that performance goal is of two dimension of inclination and avoidance (Skaalvik, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997). Studies carried out on performance goal is more than studies on performance avoidance goal. However, students with performance avoidance (I shouldn't appear inefficient) avoid help-seeking more than students with performance goals (I should appear better than other students); (Butler, 2006; Zusho & Barnett, 2011). A positive relationship between mastery goals and help-seeking has been

approved by several studies. Performativity persons are interested in confirmation of their competence while students avoiding performance are to avoid confirmation of their inefficiency (Butler & Shibaz, 2008; Roussel et al., 2011; Zusho & Barnett, 2011).

Factors such individual achievement goal, perception of construction goal of class and teachers' goal, perception of parents' goal, social intimacy goal and social status goal, social competency, academic efficacy, perception of peers and teacher's threat factors influencing students' help seeking avoidance (Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Geen & Midgley, 1998; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997). It seems that social and motivation factors makes students avoid help-seeking. The present study tried to investigate on prediction of academic help-seeking by motivational variables such as achievement and social goals.

2. Method

2.1 Population, sample and Sampling

The present correlational study aimed to discover the relationships between variables. The population under study includes all 14200 male high school students studying in the first grade in all 6 districts in Isfahan in academic year of 2014-15. The sample was calculated by Cochran formula $n = \frac{Nz^2pq}{Nd^2 + z^2pq}$ $n = \frac{Nz^2pq}{Nd^2 + z^2pq}$.

To insure the sample size, 400 students were chosen by multi-stage cluster sampling. In this method, a list of male high schools in Isfahan was provided out of which, 8 high schools were chosen randomly. The average age of participants was 14.96 years (SD=.62) and the average mean of score was 18.00 (SD= 1.49).

2.2 Questionnaires

A. Help-seeking behavior questionnaire

Help-seeking questionnaire designed by Ryan and Pintrich (1997) has 14 items measuring help-seeking behavior in two scales of acceptance and avoidance. Each item ranges from score 5 (completely agree) to score 1 (completely disagree).

Qadampour (2003) reported validity of this questionnaire on a sample size of 200 students. Based on this study, alpha coefficient was reported 68% for help-seeking acceptance factor and 68% for help-seeking avoidance factor. Scale validity was investigated using factor analysis with Varimax rotation. Qadampour (2003) found that help-seeking avoidance factor and help-seeking acceptance factor are referred to 29.4% and 14.7% of total variance respectively.

B. Achievement goal orientation questionnaire.

The questionnaire was first designed by Elliot and McGregor (2001) based on 2x2 achievement goal framework. It is a 7-point likert scale questionnaire whose item ranges from 7 (It is completely true for me) to 1 (It is never true for me). Using factor analysis with Varimax rotation, Elliot and McGregor (2001) extracted four factors including mastery-approach goals, mastery-avoidance goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals with 81.5% of total variance. Elliot and McGregor (2001) obtained Cronbach's alpha for mastery-approach goals (0.87), mastery-avoidance goals (0.89), performance-approach goals (0.83), and performance-avoidance goals (0.83). To determine the reliability of this scale, Khormai and Kheir (2007) used Cronbach's alpha with sample size of 200. Alpha coefficient was reported 0.84 for mastery-approach factor, 0.78 for performance-approach factor, 0.81 for mastery-avoidance factor, and 0.66 for performance-avoidance factor.

C. Social goals questionnaire

Social intimacy goals and social status goals include 8 and 4 item respectively. Ryan, Hicks, and Midgley (1997) explained these two scales by factor analysis of scales used by Hicks, Murphy & Patrick (1995) to measure social intimacy goals and social status goals. Ryan et al. (1997) reported reliability of social intimacy goals with Cronbach's alpha 0.6. Hashemi and Shokrkon (2009) has also reported reliability of this scale with Cronbach's alpha (0.77) and with split-half method (0.61). Additionally, Ryan, Hicks, and Midgley (1997) calculated reliability of social status goals scale by Cronbach's alpha (0.65). Hashemi and Shokrkon (2009) have also reported reliability of the two scales by Cronbach's alpha (0.67) and split-half (0.60).

3. Results

For analysis of data, Regression analyses were used to predict of dependent variable (academic help-seeking) by independent variables (achievement goals and social goals). Results of regression analysis of academic help-seeking by achievement goals sowed in tab1, and results of regression analysis of academic help-seeking by social goals sowed in tab2.

Tab1. Results of Regression Analysis for Academic help-seeking based on achievement goals

Variable	R	R ²	R ² Δ	F	β	t
1. mastery-avoidance goals	.134	.018	.017	6.15*	.149	2.48
2. mastery-approach goals	.274	.075	.074	27.8***	.330	5.27

*** p<0.001 * p<0.05

As showed in tab1 for predict of academic help-seeking by achievement goals (mastery-approach goals, mastery-avoidance goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals), the role of mastery-avoidance goals and mastery-approach goals were significant.

Tab2. Results of Regression Analysis for Academic help-seeking based on Social goals

Variable	R	R ²	R ² Δ	F	β	t
1. Social status goals	.235	.055	.054	10.07**	-.17	-3.17
2. Social Intimacy goals	.274	.075	.074	22.64***	.393	4.75

*** p<0.001 * **p<0.01

As showed in tab2, for predict of academic help-seeking by social goals, the role of social status goals and social intimacy goals were significant.

4. Discussion

With attention to results in this study that mentioned the role of mastery-avoidance goals and mastery-approach goals (from achievement goals) in predict of academic help seeking were significant. Too, the role of social status goals and social intimacy goals (from social goals) in predict of academic help seeking were significant, will explain some other study results.

Some research indicated that students' perception of help-seeking is affected by the kind of achievement goal they follow in the school (Roussell et al., 2011; Butler & Newman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Patrick & Shim, 2005). There is a relationship between the idea that students' help-seeking is a threat to self-efficacy and help-seeking avoidance (Ryan & Pintrich, 1997). Students with performance goal assume that help-seeking is a sign of inability. Therefore they supposed to receive a negative judgment from people, avoiding help-seeking (Butler & Nreman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997). While when students have mastery goal, their mastery determines self-efficacy. Therefore, students with such goal consider help-seeking as a good strategy for learning ((Roussel et al., 2011; Butler & Newman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997; Ryan et al., 1997; Tanaka, Murakami & Yamauchi, 2002; Bong, 2008).

A positive relationship between mastery goals and help-seeking has been approved by several studies. Performativity persons are interested in confirmation of their competence while students avoiding performance are to avoid confirmation of their inefficiency (Butler & Shibaz, 2008; Zusho & Barnettt, 2011). Social intimacy goals are predicted to have negative relationship with help-seeking avoidance in the class. Seemingly, those with social status goals need to leave a positive personal image onto others (Roussell et al., 2011). Up to this point, many avoidance behaviors and motivations have been identified within various studies. These most important factors are self-handicapping, avoiding novelty and challenges, cheating, and help-seeking avoidance (Urdan et al., 2002).

Most of the teenage students do not seek academic help when they are truly in need (Ryan & Pintrich, 1997). Investigations have revealed that help-seeking avoidance increases in early adolescence (Ryan & Midgley, 1998; Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton, & Page-Gould, 2010). Although the studies carried out in the western countries showed that performance goal has negative outcome, culture plays significant role in this issue (Urdan & Maehr, 1995; Salili, Chiu & Lai, 2001) Most of the investigations

have suggested that there is a negative relationship between mastery goals and help-seeking avoidance (Ryan & Pintrich, 1997; Linnenbrink, 2005; Butler, 1998). Moreover, a positive relationship exists between performance goal and help-seeking avoidance (Ryan & Pintrich, 1997; Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005).

References

- Aceves**, M. J, Hinshaw, S. P, Mendoza-Denton, R. & Page-Gould, E. (2010). Seek Help from Teachers or Fight Back? Student Perceptions of Teachers' Actions during Conflicts and Responses to Peer Victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 658–669.
- Ames**, C. (1992). Classroom Goals, structure and Student Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 261-271.
- Ames**, R. (1983). *Help-seeking and achievement orientation: perspectives from attribution theory*. In B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds) *New directions in helping*, (vol.)2: help-seeking. New York Academic Press.
- Bong**, M. (2008). Effects of parent–child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 2008, 76(2), 191–217.
- Butler**, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4):630.
- Butler**, R. (2006). *An achievement goal perspective on student help-seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications*. In S. Karabenick and R. Newman (Eds.).
- Butler**, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goal on help seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 261-271.
- Butler**, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Doblaev**, L.P. (1984). Studieteksten lezen en begrijpen (Reading and understanding study texts, Apeldoorn). *Journal of Educational Psychology*, 83, 163-164.
- Elliot**, A.J, McGregor HA. (2001). A times achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3):501.
- Elliot**, AJ. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 34(3):169–89

- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J. M.** (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Elliott, E.S, Dweck CS.** (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1):5.
- Hashemi, Sh., & Shokrkon, H.** (2009). Predictors of help-seeking in classroom and relation with academic performance. *Journal of studies in psychology*, 6(10), 115-139. [in Persian].
- Hicks, L., Murphy, A.M., & Patrick, H.** (1995). Social goals and achievement goals in early adolescence. Poster presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Karabenick, S.A.** (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3):569.
- Khormai, F., & Khweir, M.** (2007). Investigation on relation between achievement goals and learning style in students. *Journal of new studies in psychology*, 2(7), 123-138.[in Persian].
- Linnenbrink, E.A.** (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote student's motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2):197-213.
- Mansfield, A.K.** (2005). Measurement of men's helps seeking: development and evaluation of the barriers to help seeking scale. *Psychology of men & Masculinity*, 6(2), 95-108.
- Middleton, M., & Midgley, C.** (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C, Kaplan A, Middleton M, Maehr ML, Urdan T, Anderman LH, et al.** (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–31.
- Nelson-Le Gall, S.E.**(1985). Help seeking behavior in Learning. *Review Of Research in education*,12. 55-90.
- Newman, R.S.** (1990). Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1):71-80.
- Newman, R.S.** (1993). Student's perceptions of the teacher and classroom in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 3-17.
- Newman, R.S.** (1998). Children's help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Newman, R.** (2010). Encourage students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, 31(2), 8-10.

- Pintrich, P.R.** (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemp. Journal of educational psychology*, 25 , 92-104.
- Puustinen, M.** (2008). Children's help seeking: the role of parenting M. *Learning and Instruction*, 18(2):160-71.
- Qadampour, E.** (2003). Role of motivational beliefs and help-seeking on academic successes in students. *Journal of psychology*, 26, 112-126. [in Persian].
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman R.** (2011).The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 20, 1-9.
- Ryan, A.M., Gheen MH & Midgley C.** (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among student's academic efficacy, teacher's social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational of Psychology*, 90, 528-538.
- Ryan, A.M., Pintrich PR, Midgley C.** (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*,13(2):93-114.
- Ryan, A.M., Pintrich PR.** (1997). Should I Ask for help? The role of motivation and attitudes in Adolescents, help seeking in math class. *Journal of Educational of Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A.M., & Midgley, C.** (1998). Changes in students help seeking across the transition to middle school. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting in San Diego. *Educational Psychology Review*,13(2), 93-114.
- Ryan, A.M., Hicks, L., & Midgley, C.** (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17,152-1710
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S.** (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, Volume 97(2), 275-285.
- Salili, F. Chiu, C. Y., & Lai S.** (2001). *The influence of culture and context on Students' motivational orientation*: In F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hang (Eds.), *Students motivation: The culture and context of learning* 221-252. New York: Planum Press.
- Skaalvik, E.** (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Tanaka, A., Murakami, Y., & Yamauchi, H.**(2002). Achievement goals, attitudes toward help-seeking, and help seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13,23-35.

- Urdan**, T. C., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Geen, M. H. (2002). *Goals, goal structures, and avoidance behaviors*. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning*. 55-83. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Urdan**, T.C. , & Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of Motivation and achievement: A case for Social goals. *Educational psychology Review*, 65, 213-243.
- Villavicencio**, F.T. (2011). Influence of self- efficacy and help- seeking on task value and academic achievement. *Philippine Journal of psychology*, 44, 2.
- Williams**, J.D., & Takaku. S. (2011). Help seeking, self- efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.
- Zusho**, A., & Barnett, P.A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics . *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152–164.

Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola

Sofia Vieira¹, Teresa Sousa Machado²

& José Tomás da Silva³

^{1,2,3}Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação,

Universidade de Coimbra (Portugal)

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola é influenciado por variáveis diversas, sendo a família e os professores – enquanto figuras significativas – destacado na literatura como relacionado com o sucesso académico e bem-estar na escola. O papel da família é destacado no desenvolvimento de carreira, nomeadamente pela influência que esta tem no incentivo à exploração; exploração impulsionada pela segurança interna dos sujeitos. Diversos trabalhos mostram correlações positivas entre a segurança na vinculação aos pais, a exploração de carreira e o sucesso académico, (nomeadamente em amostras de jovens em risco). Menos estudado é o papel dos professores – por intermédio da sua relação com os alunos – no desenvolvimento de carreira em pré-adolescentes; estando, no entanto, presente na literatura recente o papel que os professores podem ter enquanto figuras de suporte, confiança e comunicação (i.e., enquanto figuras significativas) no meio escolar. Particularmente em Portugal, pelo número de horas que os jovens passam na escola, a possibilidade de encontrar adultos – e.g., Professores – que funcionem como figuras de suporte pode ser considerado um fator de proteção para o desenvolvimento. Avaliamos neste trabalho as propriedades psicométricas de dois questionários de vinculação – a Pais e Professores – do IPPA-R, versão portuguesa, numa amostra de 312 pré-adolescentes, entre os 10 e 13 anos ($M = 11.41$; $DP = 1.107$), sendo 149 do sexo masculino (47.88%) e 163 do sexo feminino (52.2%). Realizou-se uma análise dos itens para ambas as escalas (tendência central, dispersão e fiabilidade), e examinou-se a validade dos resultados, nomeadamente a validade estrutural através da

análise dos componentes principais. Verificou-se elevada convergência com os resultados do estudo original (i.e., quanto aos valores de consistência interna para score total – com alfa de .90; e ao nível da composição das escalas), embora alguns itens tenham saturado em fatores diferentes dos da anterior adaptação portuguesa do instrumento. O estudo das presentes versões do IPPA-R (Armsden & Greenberg, 1987; Machado & Figueiredo, 2010) visam possibilitar novas investigações sobre efeito das relações significativas em pré-adolescentes portugueses; sendo que o presente trabalho constitui o primeiro passo de um estudo mais alargado sobre influências no desenvolvimento de carreira em pré adolescentes.

Palavras-chave: Vinculação, IPPA-R, Validade, Fiabilidade

Abstract

The involvement of students at school is influenced by many variables, being the family and teachers – as significant figures – highlighted in literature as related to the academic success and well-being at school. The role of family is shown in career development, mainly for its influence in exploration; exploration boosted by the internal security of the individuals. Many research work show positive correlations between attachment security to parents and career exploration and academic success (namely in samples of youngsters at risk). Less studied is the role of teachers – due to their relationship with students – in career development of preadolescents. However, the role of teachers as supporting figures, trust and communication at school is an established fact. Particularly in Portugal, due to the number of hours youngsters spend in school, the possibility of finding adults - eg, teachers - that function as supporting figures can be considered a protective factor for development. In this work, we assessed the psychometric properties of two attachment questionnaires – to parents and teachers – of the Portuguese version of IPPA-R, in a sample of 312 pre adolescents, aged from 10 to 13 years ($M = 11,41$; $SD = 1,107$), 149 male (47,88%) and 163 female (52.2%). We conducted an analysis of the items for both scales (central tendency, dispersion and fiability) and examined the validity of the results, especially the structural validity by principal components analysis. There was a significant convergence to the original study (the internal consistency total value was .90 and for the different subscales), although some factors saturated differently in comparison to the Portuguese adaptation of the instrument.

The study of these IPPA-R versions (Armsden & Greenberg, 1987; Machado & Figueiredo, 2010) aims to enable new investigations about the effect of significant relationships in Portuguese preadolescents and this work is the first step of a broader study about the influences in the career development of preadolescents.

Keywords: Attachment, IPPA-R, Validity, Fiability

1. Enquadramento conceptual

A manutenção de uma relação com uma figura significativa é vital para o desenvolvimento adaptado ao longo da vida. A qualidade da vinculação traduz-se na confiança e segurança representada pela figura significativa – quando esta responde adequadamente às exigências da criança – ou, por outro lado, por um sentimento de descrença e/ou insegurança no mundo – quando as respostas do cuidador são imprevisíveis ou ambivalentes. É a qualidade das experiências precoces que permite à criança desenvolver padrões comportamentais relativamente estáveis que são ativados nas relações estabelecidas posteriormente – quer seja com os pares, professores ou parceiros românticos. O padrão *seguro* surge quando o indivíduo sente que pode dispor da figura de vinculação, em especial em situações emocionais e cognitivamente adversas, permitindo-lhe desenvolver a sua autoconfiança e a crença de que é merecedor de cuidados e atenção. Por outro lado, no padrão *inseguro*, a criança sente que não pode recorrer à figura de vinculação por esta não se encontrar disponível ou porque o seu comportamento se altera de modo imprevisível (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Um dos conceitos chave da teoria da vinculação é o de modelos operantes internos. Estes modelos traduzem-se em esquemas mentais que orientam o comportamento do indivíduo nas relações que estabelece e são estas representações mentais que permitem que – uma criança com um padrão seguro – se distancie da figura da vinculação e invista cognitivamente na exploração do meio (Bowlby, 1988; Bretherton & Munholland, 1999; Machado, 2007). Desta forma, o suporte emocional representado pela figura de vinculação potencia a autonomia do sujeito que, por sua vez, desenvolve o conhecimento do *self*, o sentido de confiança na exploração do meio e a capacidade de planeamento e tomada de decisão (Bergin & Bergin, 2009; Ketterson & Blustein, 1997). Esta “abertura” para a exploração tem sido associada a diversas tarefas desenvolvimentais como é exemplo o processo de exploração e

decisão de carreira, processo este atualmente reconhecido como tendo início na infância (e não apenas na adolescência) (Porfeli, Hartung & Vondracek, 2008; Vondracek, 2001). O padrão de vinculação seguro permite “ensaiai” diferentes brincadeiras e experienciar diversos papéis profissionais, possibilita a pesquisa de informação e, posteriormente, está associado a uma maior segurança nas escolhas vocacionais bem como a um maior compromisso de carreira. Por outro lado, crianças inseguras tendem a ser mais dependentes dos outros, não investem na exploração e pesquisa de informação do meio, são menos confiantes e oscilam nas suas decisões vocacionais, revelando ainda maiores índices de indecisão de carreira (Ecke, 2007).

Em contexto escolar, vários estudos demonstram que crianças com um padrão *seguro* são mais curiosas e hábeis ao nível da resolução de problemas (Ryzin & Leve, 2012), investem mais tempo e qualidade no estudo, o que se traduz num melhor desempenho académico; por outro lado, revelam maior capacidade de autorregulação e melhores competências sociais (Bergin & Bergin, 2009). Em contrapartida, crianças com um padrão *inseguro* manifestam mais problemas na gestão das emoções e dificuldade em controlar o próprio comportamento, evidenciando ainda limitações no relacionamento interpessoal (Allen, 2011). Estas também tendem a evidenciar limitações ao nível da autoestima.

Como em todas as áreas do conhecimento, também nesta, as descobertas e os avanços estão a par dos desenvolvimentos nos procedimentos que são usados na operacionalização das variáveis através da construção de uma instrumentação fiável e válida dos constructos relevantes. Desenvolvimentos a este nível que tiveram lugar, sobretudo, durante a década de 1990 do século passado, podem contribuir para a revitalização e fortalecimento da investigação no campo da vinculação em crianças e adolescentes. O *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA-R) é um bom exemplo dos progressos que se verificaram ultimamente a nível da medição das perceções de vinculação das crianças e adolescentes aos pais e pares e o presente estudo pretende contribuir, na sequência das investigações já realizadas em Portugal, para um melhor entendimento das suas propriedades de medida.

O IPPA é um questionário de autorresposta com 28 itens desenhado para medir a representação da vinculação aos pais e pares, com cotação independente segundo uma escala de tipo Likert de 5 pontos (1 = Nunca verdadeira, 5 = Sempre verdadeira). Inicialmente, o IPPA era composto por duas escalas - pares e pais - tendo esta última sofrido uma revisão e originado três escalas distintas - mãe, pai e pares. O IPPA avalia as dimensões afetivas e cognitivas dos adolescentes em relação aos pais e/

ou pares, isto é, em que medida estas figuras servem como fontes de segurança psicológica (Armsden, McCauley, Greenberg, Burke & Mitchell, 1990; Guarnieri, Ponti & Tani, 2010). No estudo original de Armsden e Greenberg (1987) realizado com alunos universitários, os dados foram configurados em 3 fatores: confiança, comunicação e alienação (Ridenour, Greenberg & Cook, 2006). A escala da confiança mede a afetividade positiva e a expectativa mental relacionada com a acessibilidade e responsividade da figura de vinculação. A escala da comunicação mede as interações comportamentais e comunicacionais entre o sujeito e o outro significativo enquanto, na alienação, pretende-se aferir os efeitos negativos das experiências com as figuras significativas em que estas se demonstram pouco responsivas ou inconsistentes (Armsden & Greenberg, 1987). Em relação às propriedades psicométricas, o IPPA demonstrou uma fiabilidade substancial e uma boa validade enquanto medida da percepção da vinculação na adolescência tardia.

Tratando-se de um instrumento de autorresposta, as suas principais vantagens são o baixo custo e a rapidez e facilidade de administração. Adicionalmente, é uma medida particularmente indicada no trabalho com adolescentes pois permite identificar as suas percepções e analisar os aspetos subjetivos das experiências relacionais, sem, contudo, quebrar a privacidade dos sujeitos respondentes (Guarnieri, Ponti & Tani, 2010). O nosso interesse por este instrumento em grande medida está alicerçado na sua potencial utilidade, como variável preditiva, de vários constructos respeitantes ao processo de desenvolvimento vocacional adaptativo dos jovens. Neste estudo iremos analisar para além da versão mais clássica do IPPA para pais, a versão especialmente desenvolvida para avaliar a percepção dos indivíduos acerca da relação com os seus professores.

2. Objetivos

O objetivo do presente estudo é avaliar as propriedades psicométricas do IPPA-R, versão pais e versão professores, numa amostra de pré-adolescentes dos 10 aos 13 anos.

3. Metodologia

3.1 Amostra

Este trabalho é parte de um estudo transversal e longitudinal mais extenso cuja amostra é constituída por 312 pré-adolescentes de escolas da zona de Coimbra, com idades entre os 10 e 13 anos ($M = 11.41$; $DP = 1.107$), sendo 149 do sexo masculino (47.88%) e 163 do sexo feminino (52.2%). No primeiro momento de avaliação, os alunos frequentavam o 5.º ($N=109$), 6.º ($N=109$) e 7.º ano ($N=94$) e, a grande maioria, não apresenta retenções no seu percurso escolar. Contudo, verifica-se uma tendência para um aumento do número de retenções em função do ano de escolaridade (6.4%, 11.9% e 17%, respetivamente para o 5.º, 6.º e 7.º anos).

Em relação às habilitações literárias dos pais, em particular do pai, cerca de 61% da amostra tem habilitações superiores ao 3.º ciclo. No caso da mãe, aproximadamente 69% tem habilitações superiores ao 9.º ano.

3.2 Procedimento e instrumentos

O processo teve início com a notificação da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) sobre o tratamento de dados pessoais de uma investigação mais alargada no âmbito de um projeto de Doutoramento. Posteriormente, procedeu-se ao pedido de autorização junto do Ministério da Educação para a passagem de inquéritos em meio escolar através da plataforma *online* MIME, a qual foi deferida. Após autorização formal dos estabelecimentos de ensino, solicitou-se aos Encarregados de Educação o consentimento informado, autorizando a participação dos seus educandos na investigação.

Os sujeitos começaram por preencher um questionário sociodemográfico concebido especialmente para o efeito de forma a proceder-se à categorização da amostra, nomeadamente em relação à idade, género, ano de escolaridade e retenções ao longo do percurso escolar. Solicitou-se ainda informação sobre a profissão dos pais bem como as habilitações literárias dos mesmos. Os alunos preencheram as versões sobre pais e professores do IPPA-R na sala de aula em tempo letivo concedido pelos Diretores de Turma. O IPPA-R foi descrito na primeira secção deste trabalho pelo que

não repetiremos essa informação aqui. A administração foi efetuada pela principal autora deste trabalho. A análise dos dados foi realizada com o *IBM SPSS Statistics* (versão 22).

4. Resultados

O exame das propriedades psicométricas das versões pais e professores foi idêntico aos adotados em estudos anteriores (Armsden & Greenberg, 1987; Machado & Figueiredo, 2010). Em primeiro lugar, foram obtidas estatísticas descritivas nas respostas a cada um dos itens do instrumento (nomeadamente média, desvio-padrão, assimetria e curtose). De seguida, obteve-se informação acerca da correlação de cada item com o total da sua subescala e acerca da fiabilidade (consistência interna) para o conjunto dos itens de cada subescala bem como para o total dos itens. Finalmente, o exame da dimensionalidade das respostas aos itens foi realizado através de uma análise componentes principais (CP) na matriz original dos dados e posterior rotação Varimax. As análises foram efetuadas para ambas as versões (pais e professores).

4.1 IPPA-R (Pais)

Na Tabela 1 apresentamos as médias, desvios-padrão e os coeficientes de assimetria e curtose das respostas aos 25 itens da versão pais.

Na subescala *Comunicação e proximidade afetiva*, as médias oscilam entre 3.67 (item 16) e 4.37 (item 25) sendo a média total de 4.10, pelo que os resultados mostram que os participantes tendem a assinalar preferencialmente a opção “*Muitas vezes verdadeira*”. Em termos de variabilidade, as respostas aos itens localizam-se entre o valor .88 (item 1) e 1.28 (itens 16 e 24), valores que revelam suficiente grau de variabilidade nas respostas aos itens. Em geral, quanto à assimetria e à curtose, os valores não se afastam muito daquilo que seria expectável para uma distribuição aproximadamente normal. Ao nível da consistência interna, o alfa obtido foi de .91 resultado que permite constatar tratar-se, de uma forma geral, da subescala mais robusta do instrumento.

Na subescala *Aceitação mútua e compreensão*, as médias variam entre 3.58 (item 10) e 4.77 (item 3) com um total de 2.59, significando que os participantes tendem a escolher as opções “*Poucas vezes verdadeira*” e “*Algumas vezes verdadeira*”. No que diz respeito à variabilidade, as respostas situam-se entre .54 (item 2) e 1.26 (item 10). No que concerne à assimetria e curtose, os valores são reveladores de um grau de desvio acentuado relativamente à distribuição normal, especialmente no que toca aos valores de curtose (e.g., item 3 com um coeficiente de curtose de 13.65 apontando a tendência para a maioria dos sujeitos - 89% - em assinalar a opção “*Nunca verdadeira*”). A fiabilidade foi de .67, valor ligeiramente abaixo do critério mas perfeitamente aceitável para fins de investigação.

Por fim, quanto à subescala *Afastamento e rejeição*, as médias encontram-se entre 2.07 (item 18) e 3.40 (item 9), sendo a média total de 2.60 indicando que, nos itens desta escala, os sujeitos assinalam tendencialmente a opção “*Poucas vezes verdadeira*”. A variabilidade das respostas situa-se entre 1.32 (item 9) e 1.50 (item 23) e, relativamente à assimetria e curtose, os resultados não são reveladores de problemas nestas dimensões, sugerindo que as respostas estão próximas de uma distribuição normal. O resultado do alfa ($\alpha=.70$) sugere que as respostas dos indivíduos são consistentes.

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, coeficientes de assimetria e curtose

	Média	DP	Assimetria	Curtose
Comunicação e proximidade afetiva				
1	4.35	0.88	-1.25	0.92
5	3.95	1.22	-0.99	-0.05
7	4.29	1.03	-1.45	1.40
12	4.09	1.03	-1.19	1.04
13	4.09	0.99	-0.92	0.22
15	4.18	1.03	-1.14	0.44
16	3.67	1.28	-0.67	-0.59
19	3.82	1.24	-0.82	-0.39
20	4.21	1.04	-1.21	-0.65
21	4.09	1.03	-1.05	0.55
24	4.06	1.28	-1.12	-0.02
25	4.37	0.98	-1.64	2.10
Total	4.10	0.78	-0.97	0.43

Aceitação mútua e compreensão				
2	4.76	0.54	-2.68	9.32
3	4.77	0.75	3.72	13.65
4	4.51	0.96	-2.21	4.40
10	3.58	1.26	0.59	-0.68
17	4.18	1.04	1.12	0.40
22	4.63	0.77	-2.18	4.26
Total	2.59	0.85	0.08	-0.64
Afastamento e rejeição				
6	2.27	1.44	0.70	-0.93
8	2.55	1.46	0.32	-1.29
9	3.40	1.32	-0.46	-0.85
11	2.49	1.35	0.47	-0.95
14	2.90	1.44	0.07	-1.31
18	2.07	1.44	0.97	-0.59
23	2.51	1.50	0.41	-1.33
Total	2.60	0.85	0.08	-0.64

De seguida executámos uma análise exploratória de componentes principais nos dados com o objetivo de examinar a sua estrutura interna. Por forma a verificar a adequação da amostra para o tipo de análise pretendido, obteve-se o índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de esfericidade de Bartlett. Para o primeiro, o resultado obtido foi .93 indicando que a amostragem é adequada. Para o segundo o resultado do teste foi estatisticamente significativo ($p < .001$). Ambos os valores indicam que a análise de componentes principais é apropriada.

Para a determinação do número de componentes a extrair, recorremos a alguns dos critérios sugeridos por Pallant (2005), nomeadamente a regra de Kaiser (valores próprios >1), teste *scree plot* ou teste de Cattell e a análise paralela. Ponderando a informação extraída destas três fontes decidimos realizar quatro análises distintas, cada uma extraíndo um número diferente de componentes. De facto, a combinação destes três critérios sugere a extração de entre dois a cinco componentes, tendo todas as soluções sido analisadas com o intuito de apurar a que melhor apresenta significado psicológico. Depois de analisadas todas estas soluções, optou-se por manter a estrutura de três fatores inicialmente proposta pelos autores do instrumento.

Nesta solução os doze itens da subescala *Comunicação e proximidade afetiva* saturam salientemente no primeiro componente e os sete itens da subescala *Afastamento e rejeição* saturam salientemente no segundo componente. Para ambos os componentes foi obtida uma solução relativamente simples. Finalmente, os seis itens da subescala *Aceitação mútua e compreensão* revelaram um padrão de correlação mais complexo, com um número significativo de itens (v.g., itens 2, 4, 10, 22 e 25) correlacionando simultaneamente com o primeiro e o terceiro componente. Dois destes itens correlacionaram-se mais fortemente com o primeiro componente do que com o terceiro (i.e., aquele componente ao qual teoricamente pertencem).

4.2 IPPA-R (Professores)

Na Tabela 2 surgem as médias, desvios-padrão e os coeficientes de assimetria e curtose das respostas aos 25 itens da versão professores.

Em relação à subescala *Comunicação e proximidade afetiva*, as médias encontram-se entre 2.64 (item 5) e 3.77 (item 1), sendo a média total 2.94 indiciando que os respondentes assinalam na maioria das vezes a opção “*Algumas vezes verdadeira*”. Ao nível da variabilidade, esta situa-se entre 1.10 (item 12) e 1.40 (item 24), revelando uma variabilidade de respostas aos itens considerada aceitável. Quanto à assimetria e curtose, os valores refletem uma distribuição muito próxima da normal. Os maiores desvios da normalidade são observáveis ao nível da curtose e não tanto da assimetria. Em relação à fiabilidade, o alfa obtido foi de .88 apontando para uma boa consistência interna dos itens.

Na subescala *Aceitação mútua e compreensão*, os valores médios variam entre 3.63 (item 3) e 4.25 (item 2), resultando numa média total de 3.94 e evidenciando que os participantes tendem a escolher as opções “*Algumas vezes verdadeira*” e “*Muitas vezes verdadeira*”. A variabilidade é considerada suficiente pois as valores das respostas aos itens situam-se entre .97 (item 2) e 1.37 (item 3). A análise dos valores de assimetria e curtose permite atestar a ausência de itens problemáticos, significando que a distribuição é tendencialmente normal. O resultado do alfa de Cronbach foi de .80 revelando, tal como na subescala anterior, que os itens medem adequadamente o construto pretendido.

Finalmente, na subescala *Afastamento e rejeição*, a média total é de 2.83, encontrando-se entre 2.41 (item 18) e 3.24 (itens 9 e 14). No que diz respeito à

variabilidade, esta é adequada situando-se entre 1.27 (item 18) e 1.51 (item 14). Embora não existam evidências de um desvio da normalidade, ao nível da curtose, nota-se que alguns dos itens apresentam um comportamento limítrofe. Ao nível da fiabilidade, o alfa para esta subescala foi de .64, ligeiramente inferior ao aconselhável mas aceitável para propósitos de investigação.

Tabela 2. Médias, desvios-padrão, coeficientes de assimetria e curtose

	Média	DP	Assimetria	Curtose
Comunicação e proximidade afetiva				
1	3.77	1.14	-0.67	-0.29
5	2.64	1.38	0.30	-1.15
7	2.99	1.26	-0.03	-0.96
12	3.71	1.10	-0.59	-0.24
13	3.54	1.13	-0.44	-0.47
15	3.60	1.33	-0.62	-0.76
16	2.21	1.27	0.75	-0.51
19	2.58	1.22	0.30	-0.76
20	3.40	1.21	-0.34	-0.71
21	3.33	1.31	-0.23	-1.02
24	2.88	1.40	0.17	-1.18
25	3.25	1.33	-0.24	-1.04
Total	2.94	0.77	-0.19	-0.24
Aceitação mútua e compreensão				
2	4.25	0.97	-1.19	0.82
3	3.63	1.37	0.52	-1.05
4	4.04	1.11	-1.07	0.42
10	3.79	1.33	0.73	-0.79
17	4.00	1.20	-0.90	-0.31
22	3.92	1.19	-0.88	-0.19
Total	3.94	0.85	-0.53	-0.45
Afastamento e rejeição				
6	2.86	1.38	0.10	-1.22
8	3.00	1.44	-0.07	-1.28
9	3.24	1.25	-0.38	-0.78
11	2.35	1.44	0.61	-1.02

14	3.24	1.51	-0.26	-1.34
18	2.41	1.27	0.40	-0.98
23	2.70	1.37	0.16	-1.19
Total	2.83	0.78	-0.01	-0.26

Em relação à versão de Professores, seguimos o mesmo procedimento da versão anterior, iniciando-se o processo pelo exame da adequação da matriz de intercorrelações e uma análise de componentes principais. A este respeito não foram detetados quaisquer problemas tendo-se obtido um índice KMO de .90 (valor bastante aceitável) e um valor de qui-quadrado, no teste de Bartlett, estatisticamente significativo ($p < .001$). Mais uma vez, ponderados os três critérios já referidos, reteve-se para interpretação a solução com três componentes, tendo-se verificado uma grande convergência com a proposta dos autores. Verificou-se novamente que alguns itens da subescala *Aceitação mútua e compreensão* tinham uma saturação complexa, embora neste caso fossem menos o número dos itens problemáticos do que aqueles que detetámos na análise da versão para os pais. Em contraponto com os resultados da análise precedente, na versão dos professores, três dos itens incluídos na subescala *Comunicação e proximidade afetiva* mostraram correlações salientes no primeiro e no segundo componente.

5. Conclusões

O IPPA é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da representação aos pais e pares e a sua robustez psicométrica tem sido destacada em diversos estudos (Vignoli & Mallet, 2004; Guarnieri, Ponti & Tani, 2010). Vários autores sugerem inclusivamente que o IPPA deveria ser administrado a populações mais jovens (Hodges, Finnegan & Perry, 1999; Gullone & Robinson, 2005; Machado & Figueiredo, 2010) – e não exclusivamente na adolescência e início da idade adulta – motivo que justificou a sua aplicação à nossa amostra.

No geral, os resultados obtidos demonstram que o IPPA-R, nomeadamente as versões pais e professores, se assume como um instrumento psicometricamente robusto, fiável e sólido pois, ao nível dos índices de consistência interna, os valores obtidos são bastante aceitáveis. Apenas os valores da subescala *Aceitação mútua e compreensão* (versão pais) e *Afastamento e rejeição* (versão professores) ficaram

abaixo de .70, continuando, no entanto, a ser perfeitamente aceitáveis para fins de investigação. Ao nível da estrutura fatorial, os nossos resultados aproximam-se da proposta original (designadamente quanto ao número de componentes) de Armsden e Greenberg (1987) bem como do estudo de adaptação portuguesa (Machado & Figueiredo, 2010).

A importância da vinculação e o seu impacto enquanto fator de proteção/vulnerabilidade ao longo do desenvolvimento continua a ser objeto de estudo. É neste sentido que a aposta em investigações que visem avaliar a qualidade da relação a figuras significativas e a criação de novos instrumentos de avaliação se assume como primordial. Em termos de futuros estudos e em relação aos pais, seria interessante analisar, por exemplo, em que medida as mudanças ao nível familiar (e.g.: pais divorciados, famílias reconstruídas) influenciam a percepção que os jovens detêm da ligação aos pais e se existe uma relação significativa destas percepções com vários indicadores de um funcionamento psicossocial adaptativo: rendimento académico, integração social, envolvimento nas atividades escolares e desenvolvimento vocacional. Algo similar poderia igualmente ser perspetivado para as percepções de vinculação dos adolescentes a outras figuras vinculativas secundárias – por exemplo, aos professores - uma vez que com a idade os jovens passam uma parte substantiva do seu dia-a-dia na escola. É dos professores que os jovens recebem algum suporte emocional e outro tipo de reforços – que influenciam o seu bem-estar, assim como outras facetas importantes do seu desenvolvimento (e.g., rendimento académico e comportamento vocacional). Adicionalmente, seria pertinente a realização de estudos longitudinais que permitissem estabelecer o impacto das variáveis de vinculação em alguns domínios pertinentes do desenvolvimento dos adolescentes em diferentes domínios (e.g., escolar e vocacional). Um estudo desse tipo está neste momento a ser implementado pelos autores na região centro de Portugal.

Referências

- Ainsworth, M.;** Blehar, M.; Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. New York: Lawrence Erlbaum Associ.
- Allen, G.** (2011). *Early intervention: the next steps - an independent report to Her Majesty's Government* [PDF]. Retirado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284086/early-intervention-next-steps2.pdf
- Armsden, G.** & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 16, 427-454.
- Armsden, G.;** McCauley, E.; Greenberg, M.; Burke, P. & Mitchell, J. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(6), 683-697. doi: 10.1007/BF01342754
- Bergin, C.** & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.
- Bowlby, J.** (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Tavistock/Routledge.
- Bretherton, I.** & Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment*, (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Ecke, Y.** (2007). Attachment style and dysfunctional career thoughts: how attachment style can affect the career counseling process. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 339-350.
- Guarnieri, S.,** Ponti, L. & Tani, F. (2010). The inventory of parents and peer attachment (IPPA): a study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17(3), 103-130.
- Gullone, E.** & Robinson, K. (2005). The inventory of parent and peer attachment – revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 67-79. doi: 10.1002/cpp.433.
- Hodges, E.,** Finnegan, R. & Perry, D. (1999). Skewed autonomy-related in preadolescent's conceptions of their relationship with mother, father and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748. doi: 10.1037/0012-1649.35.3.737.
- Ketterson, T.** & Blustein, D. (1997). Attachment relationships and career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 167-178.

- Machado, T. S. & Figueiredo, T. (2010).** Vinculação a pais, pares e professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.
- Machado, T. S. (2007).** Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.
- Pallant, J. (2005).** SPSS Survival Manual - A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12). Australia: Allen & Unwin.
- Porfeli, E. J.; Hartung, P. J. & Vondracek, F. W. (2008).** Children's vocational development: a research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37.
- Ridenour, T.; Greenberg, M. & Cook, E. (2006).** Structure and validity of people in my life; a self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth Adolescence*, 35, 1037-1053. doi: 10.1007/s10964-006-9070-5.
- Ryzin, M. & Leve, L. (2012).** Validity evidence for the security scale as a measure of perceived attachment security in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 425-431.
- Vignoli, E. & Mallet, P. (2004).** Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 251-260.
- Vondracek, F. (2001).** The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 252-261. doi: 10.1006/jvbe.2001.1831.

Mindfulness como metodologia de intervenção em Crianças de idade escolar com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Implicações em meio escolar

Ana Maria Gomes¹

CIP Centro de Investigação

em Psicologia,

Departamento de Psicologia

da Universidade Autónoma de Lisboa,

Portugal

ana.m28.gomes@gmail.com,

amgomes@ual.pt

Resumo

Mindfulness refere-se à capacidade de dirigir a atenção para a experiência como ela simplesmente acontece em cada momento, com aceitação e interesse (Kabat-Zinn, 1996). Esta capacidade pode ser exercitada e aprendida. A criança pode aprender a focar a sua atenção em estados internos e físicos, particularmente na respiração e sensações físicas (Weare, 2015). Com a prática continuada é possível que a criança aprenda a focar a sua atenção durante períodos cada vez maiores aceitando as suas experiências. Foram aplicadas estratégias de Mindfulness em crianças de idade escolar (7 aos 10 anos de idade) com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Num total de 7 crianças e em contexto clínico, durante 1 ano. O objetivo seria ensinar estas crianças a utilizar as sensações físicas como a respiração como se fosse uma “âncora” para se concentrarem e focarem numa tarefa, fugindo assim da vaguidade e imensidão do comportamento despoletado por automatismos repetitivos e disfuncionais em termos comportamentais. (Semple, et

al., 2014). Foram avaliadas as crianças através de autorrelatos assim como relatos dos pais e professores e o respetivo desempenho académico. Gradualmente verificaram-se modificações progressivas nos comportamentos habituais, a prática regular de Mindfulness parece regular as funções executivas, enquanto capacidade de resolver problemas, planear a ação, iniciar, prestar atenção e regular comportamentos (Zeidan, et al., 2013). Estas competências promoveram progressos no desempenho escolar e na capacidade de autorregulação das crianças em idade escolar.

Palavras-chave: Mindfulness; PHDA; Atenção; Concentração.

1. Introdução

Mindfulness ou atenção plena, é um método de meditação, que se baseia em focar a mente no momento presente, ou seja, é estar consciente com uma atenção deliberada sem julgar no aqui e agora (Kabat-Zinn, 2000). Sabemos que se efetuam alterações cerebrais com a prática de Mindfulness: 8 semanas de formação, intervenção, são suficientes para aumentar a atividade do córtex pré-frontal esquerdo que está associado ao bem-estar e à resiliência (Begley, 2012) ou para aumentar a concentração estimulando regiões do cérebro envolvidas em processos de memória, aprendizagem, atenção ou regulação emocional (Hölzel et al, 2011).

Uma das nossas faculdades mais importantes é a atenção. É uma porta para a nossa experiência e uma qualidade fundamental da nossa consciência. Onde e como colocamos a nossa atenção ou como podemos utiliza-la determina a qualidade das nossas experiências diárias, relacionamentos com os outros e connosco, tal como a qualidade da nossa vida. A ligação entre a capacidade de regular a atenção e o nosso bem-estar pode ser encontrada no exercício da atenção plena ou mindfulness. Podendo esta ser aplicada com sucesso na condição neuropsiquiátrica de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. O papel do controle da atenção é crucial para a autorregulação da cognição, emoção e comportamento. A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção pode ser considerada uma desordem caracterizada por dificuldades na autorregulação, surgindo o mindfulness como um conjunto de técnicas que ensinam a criança a desenvolver novas competências de atenção e concentração. As crianças sujeitas às técnicas de Mindfulness aprendem a organizar e desenvolver novas competências de autorregulação (Zylowska, Smalley, & Schwartz, 2009).

Através da atenção plena, podemos fortalecer os circuitos cerebrais responsáveis pela atenção, autocontrole, empatia, compaixão e resistência ao stress (Miller, 2016). Nos dias que correm as crianças são híper estimuladas, ensiná-las a acalmar a mente e concentrarem-se desde muito cedo, afeta positivamente a sua saúde bem-estar e melhora as suas relações pessoais e os seus resultados académicos (Fleming, 2015).

É de salientar o número crescente de crianças com diagnóstico clínico de PHDA, e a dificuldade que os professores, assim como os próprios pais têm em lidar com esta problemática. Assim, com a grande dificuldade por parte da população geral em entender as especificidades comportamentais das crianças com PHDA cai-se muitas vezes no erro de estigmatizar estas crianças como mal-educadas e sem limites. Tal como os pais, como alguém que não está preparado para a parentalidade, ou que não sabe educar ou deixa o filho fazer tudo o que quer.

As crianças com PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção) apresentam um défice em manter a atenção durante períodos prolongados de tempo. São impulsivas, desorganizadas e têm grandes dificuldades ao nível das competências de autorregulação. Não conseguindo controlar de forma adequada os seus comportamentos e impulsos (Barkley 1998). O comportamento destas crianças é desatento, impulsivo e hiperativo. A etiologia desta perturbação é hereditária; portanto, os pais de crianças com PHDA também podem apresentar a mesma perturbação. (Thapar et al., 2007).

Os alunos com PHDA, muitas vezes falham em completar com sucesso as tarefas propostas em sala de aula, uma vez que requer um nível suficiente de atenção e envolvimento ativo. Esses alunos cometem erros em tarefas fáceis, as quais seriam capazes de concluir com sucesso se tivessem outro nível de atenção e de motivação e frequentemente investem pouco no estudo. Investigações várias demonstram que mais de 30% destes alunos alcançam níveis de aproveitamento mais baixos do que os previstos para as suas capacidades (Frick & Lahey, 1991; Kamphaus & Frick, 1996). Os problemas de comportamento podem ser o fator principal para os níveis de escolaridade mais baixos destes adultos, pois as crianças com PHDA, manifestam, comportamentos disruptivos na sala de aula. O que dificulta o processo de aprendizagem e leva a um certo grau de rejeição social pelos seus pares. Mais de 50% das crianças com PHDA vivenciam dificuldades sociais (Barkley, 1991). Pois apesar de falarem muito, tendem a ouvir e a responderem menos aos pares, o que leva

a um desequilíbrio ao nível das interações sociais (Barkley, 1991). Estas dificuldades sociais fazem com que estas crianças recebam uma alta taxa de feedback negativo ou experimentem interações negativas com os outros no seu ambiente escolar e até familiar (Frick & Lahey, 1991). Assim, não é surpreendente que a sua autoimagem seja pobre, bem como baixa auto-estima (Weiss, Hechtman, & Perlman, 2012), que muitas vezes persiste por toda a adolescência e até idade adulta (Lambert, 2014). Portanto, avaliar e intervir nestes alunos tem de se ter em conta as suas dificuldades sociais, sendo esse um objetivo importante a considerar.

Sabemos que menos de metade dos que sofrem desta perturbação recebem tratamento adequado (Hinshaw 2009). E no que se refere ao tratamento salienta-se predominantemente duas possibilidades, as quais estão bem suportadas por evidências empíricas: a medicação e intervenções comportamentais. (Hinshaw 2009). A conjugação de medicação e terapia comportamental conduz frequentemente a um aumento da eficácia comparada com as intervenções isoladas. Contudo, muitos pais procuram alternativas não farmacológicas, no sentido de evitarem que os filhos tomem fármacos a longo prazo. Daí surgir por parte de muitos pais com filhos com PHDA o interesse em experimentar outro tipo de intervenção, neste caso o Mindfulness. As intervenções baseadas em Mindfulness nestas perturbações são uma possibilidade cada vez mais estudada e trabalhada em termos práticos. Dada a grande frequência e disfuncionalidade desta perturbação, todas as intervenções, dirigidas a crianças com PHDA, precisam ser desenvolvidas, estudadas e investigadas. Este estudo clínico procura investigar a eficácia da aplicação de técnicas de Mindfulness em crianças com diagnóstico de PHDA.

Sabemos que a angústia dos pais afeta negativamente as crianças, tal, permite pensar que também os pais devem beneficiar com a prática de mindfulness. Há pouca pesquisa sobre intervenções parentais baseadas em mindfulness e como estas podem beneficiar a criança, bem como os próprios pais. A terapia cognitiva baseada em mindfulness (MBCT) realizado com os pais é uma intervenção que potencialmente melhora as relações entre pais e filhos, reduz os sintomas da criança, e promove o desenvolvimento saudável de interações entre os pais e a criança. As intervenções parentais conscientes permitem melhorar diretamente as interações entre pais e filhos. As intervenções parentais baseadas em mindfulness possibilitam aos pais aprender estratégias que fomentam a qualidade da relação pais-filho. Estudos nesta área sugerem que esta abordagem de intervenção pode reduzir o stress, aumentar

a satisfação dos pais, diminuir comportamentos agressivos por parte da criança, e aumentar comportamentos pró-sociais das crianças (Sawyer, & Semple, 2010).

As crianças com PHDA muitas vezes não seguem as instruções dos pais. Vários métodos têm sido utilizados para reduzir comportamentos problemáticos nestas crianças, com medicação e manipulação de contingências comportamentais, sendo estes os mais prevalentes. Uma objeção frequentemente levantada pelos pais é que as estratégias clássicas de gestão de controle externo sobre as crianças não promove a aprendizagem de estratégias de auto controle, e também não fomenta interações positivas entre as crianças e os seus pais. Estudos têm demonstrado que o treino da mente dirigido a pais, pode potenciar interações positivas com os seus filhos e aumentar a sua satisfação face à parentalidade. Se treinarmos os pais para estes serem pais mindfulness, tal reforça os comportamentos positivos para com o seu filho. Quando as crianças são sujeitas a formação semelhante aos seus pais, os comportamentos adequados aumentaram ainda mais. Os pais relataram uma maior satisfação e qualidade nas interações com os seus filhos e felicidade com na parentalidade. O treino da mente pelo mindfulness produz transformações pessoais, tanto em pais, como filhos, sendo muito mais estruturante do que ensinar estratégias para mudar simplesmente o comportamento (Nirbhay, 2010).

O ambiente familiar de crianças com PHDA está na maior parte das vezes gravemente perturbado. O comportamento destas crianças é muitas vezes disfuncional, e os seus pais podem ficar muito sensíveis e reativos, tendo por vezes comportamentos explosivos com os seus filhos a chamada “alta reatividade parental” (Miller-Lewis et al., 2006). Frequentemente os pais também tendem a responder de forma automática perante o comportamento disruptivo do seu filho (Dumas 2005). E acabam por cair num ciclo vicioso de grande automatismo comportamental e elevado stress parental (Deault 2010).

O comportamento das crianças com PHDA e o stress parental que lhe está associado contribuem para problemas de parentalidade, que por sua vez influenciam o comportamento de PHDA da criança. Daí será extremamente importante e benéfico desenvolver intervenções psicoterapêuticas focadas na criança e nos pais.

Coots (2016) desenvolveu um estudo baseado em dois programas distintos com crianças do ensino básico. Um grupo foi sujeito a estratégias de mindfulness e outro a um programa de responsabilidade social. Foram posteriormente avaliadas as funções executivas, fisiologia do stress (através da análise do cortisol na saliva), bem-

estar, competências de socialização, aceitação pelos pares e notas a matemática. As crianças sujeitas ao programa de mindfulness melhoraram o stresse, relataram mais empatia, maior controle emocional, otimismo, autoconceito escolar, demonstraram melhores resultados escolares a matemática e de atenção plena, apresentaram diminuição nos sintomas de depressão e agressão, foram classificadas pelos seus pares como mais pró-sociais verificando-se um aumento na aceitação de pares (ou popularidade). Os resultados desta investigação sugerem que a intervenção com mindfulness diminui os problemas das crianças, e também possibilita cultivar o seu bem-estar geral (Coots, 2016).

Crianças e adolescentes que aprendem a fazer Mindfulness revelam uma maior capacidade de atenção e concentração, redução de ansiedade e desenvolvem mais capacidades de autorregulação. Ao nível das relações interpessoais, entre alunos promove um aumento da compaixão, gentileza, paciência, controlo de impulsos reativos e redução do bullying.

A prática regular de Mindfulness pode potenciar o aumento da função executiva das crianças ou adolescentes, estando esta função associada ao desempenho cognitivo e sucesso escolar. Também diminui os sintomas de hiperatividade, défice de atenção, depressão, stress, ansiedade, agressividade, impulsividade, (Van der Oord; Bögels; Dorreke; e Peijnenburg, 2012).

A prática continuada de Mindfulness ajuda a criança a tomar decisões mais conscientes, aprender a abrandar e focar a atenção, viver no presente sem julgamento ou crítica. Permite à criança tomar uma nova consciência dos seus comportamentos, organizar-se com menos reatividade emocional. No geral esta prática permite fortalecer a capacidade de prestar atenção e de estar em relação.

2. Metodologia

2.1 Participantes

As crianças que participaram neste estudo perfaziam um total de 7. Todas elas tinham sido sujeitas a procedimentos de avaliação psicológica e detinham diagnósticos de PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção). Nenhuma destas crianças estava a ser sujeita a psicofarmacologia, as suas idades situam-

se entre os 7 e os 10 anos. Num total de 5 rapazes e 2 raparigas. Estas crianças são seguidas em contexto clínico psicoterapêutico, assim como os seus pais. Todas foram sujeitas a estratégias de Mindfulness.

2.2 Objetivos da intervenção clínica

Diminuir comportamentos disfuncionais associados à PHDA; concentrar e melhorar a atenção das crianças; aumentar a consciência e autocontrole; aprender a aplicar estratégias de mindfulness em situações difíceis; diminuir a distração na escola e os comportamentos de oposição. Reforçando a atenção e consciência, espera-se que o comportamento PHDA seja reduzido (Bögels, 2013).

O objetivo principal é ensinar estas crianças a utilizar técnicas de mindfulness para se concentrarem e focarem numa tarefa, fugindo assim da vaguidade e imensidão do comportamento despoletado por automatismos repetitivos e disfuncionais em termos comportamentais (Van der Oord, Bögels, Peijnenburg, 2012). Aprender que os pensamentos são eventos mentais e não factos, controlar a reatividade e impulsividade (Semple, Dinelia & Miller, 2010).

2.3 Intervenção clínica

As crianças foram sujeitas de 9 a 10 meses de práticas semanais de Mindfulness em contexto clínico, familiar e também escolar; Foi ensinado e incentivado a aplicação destas estratégias em contexto escolar e familiar. Antes de iniciar a intervenção foram avaliados autorrelatos (pais, crianças e professores). Depois de 9 a 10 meses de intervenção foi feita nova análise de autorrelatos (pais, crianças e professores). A intervenção com as crianças em contexto clínico baseou-se em técnicas e pressupostos do modelo Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT, Segal et al., 2002) e do Mindfulness-Based Stress Reduction Training (MBSR, Kabat-Zinn 1990).

As sessões semanais são estruturadas, o objetivo da sessão deve ser sempre visível para as crianças, e discutidos no início de cada sessão, assim como as regras, devem ser sempre conversadas, estabelecidas, e discutidas no início de cada sessão. As sessões clínicas tiveram todas a mesma estrutura, começaram e terminaram com

uma breve meditação de respiração e com uma pausa no meio da sessão de 10 minutos. Foram frequentemente prescritos trabalhos de casa para pais e filhos, no sentido de promover momentos de pausa e meditação em conjunto.

Os pais foram sujeitos a sessões quinzenais e receberam treino de parentalidade consciente baseado em técnicas de Mindfulness. Foram feitas sessões explicativas sobre as vantagens de aprender e aplicar técnicas de mindfulness, técnicas essas que deveriam ser desenvolvidas em casa em conjunto com os filhos. Todos os pais necessitaram de ser esclarecidos sobre as características do PHDA e dos problemas comportamentais que lhe estão associados. Este esclarecimento torna-se central uma vez que os pais facilmente culpam os filhos e a si próprios pela disfuncionalidade do comportamento da criança. Sendo que a maior parte das vezes não conseguem agir de forma adequada com os filhos. Foi explicado o que é a PHDA, quais os comportamentos que lhe estão associados, foram ensinadas técnicas de parentalidade consciente, para que os pais conseguissem fazer uma melhor gestão do stress parental e até de comportamentos desajustados deles próprios já instalados ou existentes devido a correspondência genética ou automatismo reativos. Foi explicado a importância de também os pais diminuírem os seus comportamentos automatizados para com os filhos.

Para ajudar nos procedimentos foram entregues gravações guiadas de mindfulness, com exercícios de respiração e meditação, com exercícios dirigidos a situações difíceis vividas com o filho e exercícios de meditação em que as crianças são instrutoras. Após cada sessão, as crianças recebem um resumo escrito dos tópicos dessa semana, e atribuições de trabalhos em casa a fazer com os pais ou sozinhas.

Os professores também foram um alvo importante, no sentido de lhes dar orientação psicopedagógica para funcionar com este tipo de crianças e com os seus comportamentos disfuncionais. Tal como explicar em que consiste a PHDA, visto que muitas vezes os professores consideram que estas crianças são exclusivamente crianças “mal-educadas, ou que não têm limites”. Também sensibilizamos os professores para a prática de Mindfulness em sala de aula. Alguns quiseram aprender alguns passos e aplicavam, outros ficaram sensíveis para compreender certos momentos da criança ou para aplicar algumas técnicas em momentos de tensão. No geral foram feitas 10 a 12 sessões junto de cada professor.

3. Resultados

Os resultados partiram de autorrelatos realizados às crianças, pais e professores. Nas sete crianças intervencionadas, os pais assumiram existir redução significativa de sintomas de PHDA após os 10 meses de intervenção. Quatro famílias identificam a reduções de sintomas de PHDA nos próprios pais, tal como redução significativa da parentalidade reativa e stress parental. No entanto, não encontramos uma redução muito expressiva de sintomas de PHDA avaliada pelos professores. Em 2 crianças a redução de sintomas de desatenção e de comportamentos desajustados na escola atingiu significância.

4. Discussão

Nas sete crianças intervencionadas, os pais admitem que verificar uma redução de comportamentos associados à PHDA, o que vai ao encontro do que Van der Oord, Bögels, Peijnenburg, (2012) admitem.

Intervimos num grupo de pais que de outra forma não teria participado numa intervenção dirigida para si próprios. É saliente que quatro famílias assumem mudanças nos seus próprios comportamentos para com os filhos.

O envolvimento que procuramos desenvolver junto dos professores não foi suficiente, só dois professores é que estiveram efetivamente envolvidos no processo de intervenção. Tal pode ser justificado pelo facto dos professores não terem tido formação em Mindfulness. Também não se verificou interação professor-pais sobre o programa de atenção plena. As famílias devem continuar a prática no seu dia-a-dia, independentemente de se verificar resultados, com o objetivo de manter os comportamentos ajustados. As famílias devem estar devidamente sensibilizadas para os efeitos benéficos do Mindfulness.

O estudo foi realizado em contexto de prática clínica, o que limita a possibilidade de condições de controlo.

5. Conclusões

As crianças alteraram os seus comportamentos, desenvolveram mais competências de autorregulação, atenção e concentração. As interações positivas entre pais e filhos aumentaram. Contudo não sabemos qual foi o elemento do tratamento foi mais eficaz, se o mindfulness com a criança, ou com os pais. Parece-nos que a combinação de ambos é muito importante para a eficácia da intervenção (Singh et al. 2010).

Depois de 10 meses de intervenção com Mindfulness, os pais não julgam tanto os filhos, estes pais perceberam que também têm de cuidar de si, sendo esta a base para a parentalidade consciente. Os pais aprenderam a aceitar as dificuldades dos seus filhos e assumem maior controle face ao stress parental. Os que admitem mais resultados, foram aqueles que mais incentivam o seu filho a fazer exercícios de meditação, e que mais praticaram juntos (momentos construtivos de partilha e diálogo).

A psicoterapia cognitiva baseada em mindfulness para crianças é uma psicoterapia de grupo que foi desenvolvido especificamente para aumentar a resiliência sócio emocional através do reforço da atenção consciente. Logo parece que esta psicoterapia é bastante promissora para a intervenção em crianças com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). Os nossos resultados corroboram com outro estudo desenvolvido por Randy, et al., (2010), o qual demonstrou que as crianças sujeitas a técnicas de mindfulness apresentam uma redução expressiva de problemas de atenção, sintomas de ansiedade e de comportamento. Parece existir uma forte associação entre problemas de atenção e problemas de comportamento, sendo que a redução dos problemas de atenção pode ser responsável por mudanças de comportamento. Os resultados mostram que a prática de mindfulness é uma intervenção promissora, e pode igualmente reduzir os sintomas de ansiedade na infância (Randy, et al., 2010).

As crianças conseguiram aprender a focar a atenção na atividade que estão a realizar no momento presente, e desenvolveram ferramentas para regulação emocional e redução de stress. É saliente que existe uma fácil adesão por parte das crianças aos exercícios de Mindfulness. Apesar das crianças com PHDA serem resistentes, provocadoras e dizerem logo que não gostam de fazer meditação, se associarmos uma dimensão lúdica e experiencial à prática de Mindfulness, essa

passa a ser muito bem aceite pela criança. Esta intervenção possibilita às crianças aprender a concentrar e melhorar a sua atenção, consciência e autocontrole. Além disso, ensina a aplicar mindfulness em situações difíceis, e a identificar os momentos de distração e de stress.

Referências

- American Psychiatric Association.** (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baer, R. A.** (2003). "Mindfulness training as a clinical intervention. A conceptual and empirical review" *Clinical Psychology: Science and Practice*. 10 (2), 125-43.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., et al.** (2000). Multi-method psychoeducational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results posttreatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 319-332.
- Burke, C. A.** (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 1-15.
- Burke, C. A.** (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field *Journal of Child and Family Studies*. 19:133-144
- Coots, L.**, (2016). Enhancing Cognitive And Social-Emotional Development Through A Simple-To-Administer Mindfulness-Based School Program For Elementary School Children, august 22, Mindup learnig track.
- Davidson, R; Begley, S.** (2012). The Emotional Life of Your Brain: How Its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live--and How You Can Change Them Durlak, J. A., Weissberg, R. P.
- Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K.** (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.
- Fleming, A. et al.** (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD, among college students. *Journal attention disorders*, m 1: 260-271
- Frick, P. J., & Lahey, B. B.** (1991). The nature and characteristics of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 20, 163-173.

- Goodman, T. A.** (2005). Working with children: Beginner's mind. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 197-219). New York: Guilford.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J.** (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7, 109-119.
- Kabat-Zinn, J.** (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J.** (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. & Sellers, W.** (1986). Four-year follow-up of a meditation-based stress reduction program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*, 2, 159-173.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R. & Santorelli, S. F.** (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Kabat-Zinn, J.** (1996). *Full Catastrophe Living*. London: Plakus Books.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, Z., Scharf, M. J. & Cropley, T. G.** (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60, 625-632.
- Lambert, N. M.** (2014). Adolescent outcomes for hyperactive children: Perspectives on general and specific patterns of childhood risk for adolescent educational, social, and mental health problems. *American Psychologist*, 43, 786-799.
- Nirbhay, N.,** (2010) Mindfulness Training for Parents and Their Children With ADHD Increases the Children's Compliance J, *Child Fam Stud*, 19: 157.
- Randye, J., et al.,** (2010). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *J Child Fam Stud*, 19: 218.
- Sawyer, C., & Semple, R.** (2010) *J Child Fam Stud* 19: 145.
- Van der Oord, Bögels, Peijnenburg,** (2012). A Eficácia da formação em Mindfulness para crianças com PHDA e parentalidade consciente. *Journal of Child and Family Studies*, February, Vol. 21, pp 139–147.
- Weiss, G., Hechtman, L., & Perlman, T.** (2012). Hyperactives as young adults: School, employer, and self-rating scales obtained during ten-year follow-up evaluation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 438-445.

Zylowska, L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders* 2008; 11 (6) 737- 746.

Zylowska, L., Smalley, S., & Schwartz, J. (2009). *Mindful Awareness and ADHD*. New York: Springer New York.

Instrumentalidade da matemática, interesse científico e realização a matemática

José Tomás da Silva¹,

Maria Paula Paixão¹,

Teresa Sousa Machado¹

e José Pacheco Miguel¹

¹*Faculdade de Psicologia e*

de Ciências da Educação,

Universidade de Coimbra

(Portugal)

jtsilva@fpce.uc.pt, mppaixao@fpce.

uc.pt, tmachado@fpce.uc.pt,

jpacheco@fpce.uc.pt

Resumo

O grau de interesse e o nível de proficiência em matemática são temas abundantemente estudados pela Psicologia da Educação. Múltiplas variáveis (v.g., cognitivas, afetivas e conativas) têm sido propostas como potenciais preditores da realização em matemática. Neste trabalho centramo-nos exclusivamente no papel específico que instrumentalidade atribuída à matemática e o grau de interesse científico desempenham no rendimento escolar a matemática de alunos do ensino secundário. Procedeu-se a uma investigação por questionário, numa amostra não-probabilística de 440 alunos (201 rapazes e 239 raparigas), frequentando os dois últimos anos do ensino secundário, em várias escolas públicas da região centro de Portugal. Duas regressões hierárquicas foram executadas inicialmente para examinar eventuais efeitos de precedência (e/ou de mediação) de uma das variáveis motivacionais a respeito da outra, depois de se controlar o efeito do sexo e da realização prévia a matemática (no 9º ano). Ambas equações se revelaram globalmente estatisticamente

significativas, embora os únicos preditores eficientes tenham sido as variáveis de *background* (sexo e nota a matemática no 9º ano). Subsequentemente uma análise de trajetórias revelou que tanto a instrumentalidade como o interesse constituíam preditores estatisticamente significativos do rendimento escolar a matemática, mas a instrumentalidade matemática revelou ser um preditor mais forte do que o interesse científico. Os resultados apontam para a vantagem em aumentar a percepção da instrumentalidade da matemática dos alunos com vista a promover o sucesso escolar nesta disciplina nuclear do currículo escolar.

Palavras-chave: Instrumentalidade matemática, Interesse científico, Realização escolar (na matemática), Ensino secundário.

Abstract

The degree of interest and the level of proficiency in mathematics are topics that are extensively studied in Educational Psychology. Several variables (e.g. cognitive, affective and actional) have been pointed out as possible predictors of mathematics' achievement. In this study we focus exclusively in the specific role that both the instrumentality ascribed to mathematics and the degree of interest for this subject (investigative interest) play in the achievement in mathematics in a group of secondary education students. We carried out a survey research with a non-probabilistic sample of 440 students (201male and 239 female), attending the 11th and 12th grades in several public schools in the central region of Portugal. Two hierarchical regressions were initially carried out to examine possible mediation effects of one of the motivational variables over the other, after controlling for gender and previous mathematics achievement (in the 9th grade). Both equations were statistically significant, although the background variables (gender and achievement in mathematics in the 9th grade) appeared as better predictors. Next, a path analysis revealed that both instrumentality and investigative interest were statistically significant predictors of mathematics achievement, but the instrumentality ascribed to mathematics was stronger than interest. The results highlight the advantage in increasing the perception of mathematics' instrumentality in order to promote academic achievement in this nuclear academic subject.

Key-words: Mathematics instrumentality, Interest, Academic achievement (in math), Secondary education.

1. Introdução

“Do your best at school, it is so important for your future”

(Lens, Simmons, & Dewitte, 2002, p. 223).

Esta exortação (Lens et al., 2002) é frequentemente repetida pelos pais aos seus filhos e filhas e pelos professores aos seus alunos. Constitui uma estratégia amplamente difundida e que visa promover a motivação dos estudantes para aprenderem as matérias escolares e o envolvimento destes com a escola. É, também, uma forma de reconhecimento e de aceitação de que “fazer o melhor” na escola é um investimento racional de cada aluno e aluna no seu próprio futuro. Agir em conformidade com essa ideia é vantajoso para o indivíduo, uma vez que essa ação irá aumentar a probabilidade de futuramente poder desfrutar de um bom nível de vida. Esta é, afinal, a tese das teorias do capital social e humano (e.g., Becker, 1993; Coleman, 1990). Coleman (1990), por exemplo, define capital social como sendo qualquer aspeto da estrutura social que cria valor e facilita as ações dos indivíduos no âmbito dessa estrutura social. Neste quadro concetual, tal como a criação de capital físico envolve mudanças ao nível dos materiais com vista ao aumento da produtividade, o capital social é criado quando as relações entre as pessoas mudam de maneira a tornar mais fácil a ação instrumental (Coleman, 1990). Segundo esta perspetiva, os indivíduos com trajetórias escolares adaptativas (i.e., denotando um envolvimento positivo com os contextos escolares), teriam vantagem competitiva comparativamente aos seus pares com carreiras escolares mais curtas e negativas, porque no processo de ensino-aprendizagem os primeiros acumulariam, quer um maior leque de conhecimentos, competências e capacidades (componentes do capital humano), quer uma rede de laços sociais (contemplando um conjunto de relacionamentos emocionalmente intensos, frequentes e diversificados), que combinadamente aumentariam a plausibilidade de futuramente desempenharem papéis mais valorizados socialmente e mais rentáveis do ponto de vista remuneratório. Estudos realizados por economistas geralmente dão apoio a estas teses, ao evidenciarem as diferenças remuneratórias médias exetáveis entre grupos com distintos graus de escolaridade (por exemplo, entre os que ficam pelo 9º ano ou o ensino secundário e quem detém uma licenciatura).

Conferir valor instrumental à formação educativa (e à escola, em geral) parece ser, face às compensações daí resultantes, uma ideia bastante sensata e que,

como tal, é frequentemente endossada por investigadores das ciências sociais e do comportamento. Neste estudo iremos examinar a plausibilidade desta hipótese no âmbito de uma das disciplinas nucleares do currículo pré-universitário – a matemática. O nosso interesse por esta disciplina justifica-se por três tipos de razões, previamente articuladas por Pajares & Graham (1999). Em primeiro lugar, os autores sublinharam o facto de a matemática ocupar um lugar proeminente entre os componentes de avaliação do desempenho académico considerados nos processos de colocação dos candidatos em programas de estudos altamente competitivos e, mais genericamente, na admissão a vários cursos do ensino superior. Em segundo lugar, a matemática, continua, como afirmam Pajares & Graham (1999), a desempenhar o papel de um “filtro crítico” (e.g., Sells, 1980) para os estudantes que desejam prosseguir carreiras científicas e tecnológicas (i.e., as carreiras afiliadas com os ramos de formação denominados pelo acrónimo anglo-saxónico STEM – *Science, Technology, Engineering & Mathematics*). Finalmente, a aprendizagem da matemática, pelos desafios que coloca aos estudantes, é uma área curricular particularmente interessante para examinar o papel dos construtos motivacionais e o seu impacto em múltiplos fenómenos relevantes, como os que encontramos frequentemente associados aos processos de escolha, ao grau de esforço e nível de persistência na tarefa (Paixão, 2004).

Alguns investigadores no domínio da psicologia da motivação, entre vários cientistas que se têm ocupado com estes assuntos, *têm sublinhado a relevância dos mecanismos dinâmicos implicados na perceção da instrumentalidade* de distintos meios, tarefas ou atividades para a prossecução bem sucedida objetivos adaptativos, localizados num horizonte temporal de médio e de longo prazo. Como garantir a persistência e o esforço necessário da parte dos indivíduos em projetos de vida mais ou menos longínquos e, em contrapartida, como prevenir e evitar que estes desistam, ou abandonem precocemente estes percursos pautados por uma série de tarefas contingentes, tem constituído um objeto de estudo persistente das principais teorias da motivação da atualidade (Eccles & Wigfield, 2002; Paixão, 2004). Especialmente relevantes para a análise desta questão teórica são as conceitualizações propostas pelas teorias expetativa-valor (e.g., Eccles, 1987; Feather, 1988; Lens et al., 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Nesta abordagem a motivação dos estudantes para aprender determinadas matérias (e.g., matemática) é uma função da expetativa e do valor (importância) atribuído às atividades requeridas para a obtenção de sucesso. Mais concretamente, os teóricos filiados nesta tradição defendem que as escolhas,

persistência e nível de desempenho dos indivíduos podem ser explicadas pelas suas crenças acerca de como se irão comportar na realização de uma atividade e na extensão em que valorizam essa atividade (Wigfield & Eccles, 2000). Em particular, a teoria afirma que a motivação dos alunos decorre da amplitude em que essas atividades (e.g., ser capaz de resolver equações de segundo grau, resolver problemas de trigonometria) são executadas por causa de recompensas materiais ou de outro tipo de recompensas e de contingências que não estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem escolar. A instrumentalidade/utilidade de uma atividade, na teoria expectativa-valor da motivação de realização delineada por Wigfield e Eccles (2000), *é um dos elementos que entram na composição do construto “valor subjetivo da tarefa”* e diz respeito ao modo como uma tarefa se integra nos planos futuros do indivíduo, por exemplo, ter sucesso na disciplina de matemática para satisfazer um requisito necessário para a obtenção do diploma do ensino secundário. A ideia de instrumentalidade está mais próxima do conjunto de razões “extrínsecas” que podem ser aduzidas para que um indivíduo se implique e envolva numa tarefa. Ou seja, segundo esta perspetiva o indivíduo irá envolver-se na tarefa não por ela mesma (o que seria um exemplo de uma razão intrínseca) mas, antes, com o objetivo de obter outro tipo de fim ulterior.

Interessantemente, a investigação sobre a motivação dos alunos, como sugerem Lens et al. (2002), tendia até *há pouco tempo* a enfatizar os tipos de motivação intrínseca (e.g., curiosidade, interesse, necessidade de competência e necessidade de autonomia) e, concomitantemente, a desvalorizar os tipos de motivação extrínseca, como é o caso da instrumentalidade ou utilidade.

Geralmente são as teorias centradas no “valor da tarefa”, isto é, as teorias que na classificação de Eccles & Wigfield (2002) incidem, especificamente, nos conceitos de motivação intrínseca, autodeterminação, “fluir”, interesse e objetivos, que tendem a articular uma crítica mais feroz sobre as limitações e fragilidades da motivação extrínseca na determinação do comportamento. Uma corrente teórica onde a distinção entre os diferentes tipos de motivação se faz de modo muito claro é precisamente a Teoria da Autodeterminação (SDT, *Self-Determination Theory*; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a). Por seu lado, os investigadores do conceito de interesse (e.g., Hidi, 1990; Krapp, 1999) constituem outra perspetiva concetual que igualmente salienta o papel de fatores motivacionais intrínsecos como sendo os mecanismos psicológicos centrais na determinação da direção, intensidade e persistência da ação dos indivíduos.

Não sendo este o lugar para tratar de um modo aprofundado as questões concetuais que separam aqueles que consideram a motivação extrínseca como apenas um tipo de “má motivação” dos que argumentam o seu contrário, é interessante constatar, no entanto, que recentemente se tem verificado uma matização nas posições dos que antes apenas defendiam como forma positiva a motivação de tipo intrínseco e que as recompensas e outras variáveis visando controlar os indivíduos (i.e., motivação extrínseca) apenas podiam ter efeitos deletérios no comportamento (para um exame dessa literatura vejam-se, por exemplo, Deci, 1971; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Lepper & Greene, 1978). Ora, um dos novos desenvolvimentos introduzidos por Deci e Ryan na teoria da autodeterminação visa precisamente elucidar os mecanismos subjacentes ao processo de internalização da motivação extrínseca (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Esta reconceptualização afirma que nem todos os tipos de motivação extrínseca são desvantajosos para a motivação humana e para a auto-regulação do comportamento (e.g., Ryan & Deci, 2000a), acentuando o caráter adaptativo da motivação extrínseca do tipo autónomo, como é o caso da motivação instrumental. Apesar desta mudança significativa da teoria da autodeterminação, *não há dúvida que os seus autores continuam a conceder aos comportamentos internamente determinados (i.e., os comportamentos volitivos e acompanhados pela experiência de liberdade e de autonomia – ou seja, comportamentos percebidos como provindo do próprio self) uma qualidade auto-regulatória superior aqueles que são acompanhados pela experiência de pressão e de controlo e não são, portanto, representativos do próprio self.* Toda esta questão é, como se vê mais complexa do que uma simples classificação de *boa versus má motivação* pode incluir. De facto, alguma investigação mais recente, embora envolta em controvérsia, leva-nos a pensar que os efeitos negativos da motivação extrínseca podem ser mais limitados do que inicialmente se afirmava (e.g., Cameron, 2001; Lens et al., 2002).

A clarificação recente de posições teóricas acerca do papel da motivação extrínseca, como foi o caso explicitamente da SDT, permite-nos apreciar e ponderar a plausibilidade de perspetivas mais antigas do campo da motivação (tais como as de Clark Hull e Victor Vroom) que, conforme lembram Lens et al. (2002), defendiam a ideia de que a motivação total para estudar (e para trabalhar) é, afinal, uma combinação da motivação intrínseca e extrínseca presente num dado momento. Ou seja, por um lado, “[os] estudantes estão motivados intrinsecamente para aprender ou realizar um objetivo pelo que este representa em si mesmo” (...) e, por outro, “[os] estudantes estão motivados extrinsecamente na extensão em que essas atividades

são realizadas por razões materiais ou de outras recompensas ou contingências que não estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem escolar” (Lens et al. 2002, p. 222). Em suma, pensamos que descartar da equação o peso da instrumentalidade – uma forma de motivação extrínseca, como vimos – do estudante querer ter sucesso nos testes e nos exames para obter recompensas e evitar punições não seria sensato e, sobretudo, não refletiria adequadamente a realidade da maioria dos contextos de aprendizagem e desempenho humano. Afinal, quantos são os estudantes que apenas estão motivados intrinsecamente para aprender *todos* os tópicos de uma qualquer disciplina escolar ou quantos são os trabalhadores que adoram *todas* as tarefas que precisam de desempenhar?

Os resultados de estudos que examinaram estas questões (e.g., Creten, Lens, & Simons, 2001; Husman & Lens, 1999; Lens, 2001; Lens et al. 2002) reforçam a ideia de que ambos tipos de motivação são necessários para a sustentação de padrões de funcionamento adaptativo em distintos contextos, mas particularmente no campo da motivação escolar.

Dados recolhidos numa investigação mais vasta sobre a motivação dos alunos portugueses para a formação em ciências e tecnologia (Leitão, Paixão, & Silva, 2007) foram reutilizados para testarmos empiricamente as considerações teóricas discutidas anteriormente. O principal objetivo deste trabalho é determinar se a motivação extrínseca para estudar matemática no decurso do ensino secundário (neste caso, concetualizada como o valor instrumental, ou utilidade, atribuído à aprendizagem da matemática para os projetos de vida dos alunos) combinadamente com a motivação intrínseca (*in casu*, operacionalizada como o grau de interesse, ou gosto, dos alunos relativamente a uma lista de profissões científicas) são bons preditores do rendimento escolar a matemática. A capacidade preditiva de ambos os tipos de motivação é testada, depois de controlados os efeitos do sexo e do rendimento escolar prévio do aluno a matemática, uma vez que estas variáveis têm revelado em estudos anteriores ser bons preditores do rendimento escolar. Complementarmente, antes de testarmos a hipótese central do estudo, procurámos verificar eventuais efeitos de mediação entre os dois preditores volitivos (instrumentalidade e interesse) examinados neste estudo.

2. Método

2.1 Amostra

Nesta investigação por questionário recolheu-se uma amostra não-probabilística de 440 alunos do ensino secundário. Embora a amostra não seja aleatória, o processo implementado na sua obtenção procurou conseguir um grupo suficientemente representativo do universo dos alunos portugueses do nível de ensino considerado. Duzentos e um respondentes (45.7%) são do sexo masculino e 239 (54.3%) do sexo feminino. Os alunos, no momento em que participaram no estudo, frequentavam os dois últimos anos do ensino secundário (11º e 12º anos). A maioria dos alunos frequentava o 11º ano ($n = 233$, 53%), em várias escolas públicas da região centro de Portugal Continental (localizadas nos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra e Viseu). A média da idade, para o conjunto da amostra, é de 17.04 anos ($DP = 1.02$ anos). Os alunos participaram voluntariamente no estudo, depois de terem sido obtidas as autorizações (quando aplicável) dos respetivos encarregados de educação. Todos os alunos foram sumariamente informados dos objetivos da investigação e incentivados a pedir todos os esclarecimentos que considerassem úteis para tomarem uma decisão sobre o seu envolvimento na investigação. Foi-lhes, ainda, assegurado que as suas respostas eram anónimas e confidenciais. Todos os questionários foram administrados por um psicólogo, auxiliar da equipa de investigação, em contexto de sala de aula, estando presente igualmente o docente da disciplina.

2.2 Instrumentos

O trabalho aqui apresentado faz parte de um estudo mais amplo originariamente delineado com o propósito de conhecer os fatores motivacionais que estariam implicados nas escolhas dos estudantes portugueses nas áreas da ciência e da tecnologia. Neste contexto, várias medidas foram utilizadas na amostra e que deram origem a múltiplas variáveis e indicadores psicossociais. Para os objetivos do presente estudo apenas selecionámos um pequeno subconjunto desses instrumentos/variáveis.

O questionário sociodemográfico foi administrado com o objetivo de obter informação dos respondentes acerca do sexo, idade, ano de escolaridade, escola e distrito onde esta se localizava. Foi, ainda, obtida informação acerca da nota escolar (média final) na disciplina de matemática no 9.º ano.

Instrumentalidade/utilidade da matemática. Um pequeno questionário inicialmente desenvolvido nos EUA e usado por Robert Lent em vários estudos foi traduzido para Português (Europeu). A escala de autorrelato é composta por 10 itens de tipo Likert com cinco categorias de resposta (1 = Discordo Muito, 5 = Concordo Muito). Exemplos de alguns dos itens usados: “Irei precisar de matemática para o meu trabalho futuro”; “Eu estudo matemática porque sei o quanto ela é útil.”; “Eu só escolhi a disciplina de matemática porque é exigido (invertido).” Calculou-se uma pontuação total somando as avaliações a cada um dos itens e dividindo o total por 10 (este procedimento foi executado depois terem sido invertidas as respostas em alguns dos itens). Pontuações mais elevadas indicam que o respondente tem uma percepção mais intensa da instrumentalidade matemática para o seu futuro pessoal. O nível de consistência interna para amostra deste estudo, estimado através do coeficiente alfa de Cronbach, foi de .92 (cf. Tabela 1).

Interesse Científico. Para avaliar este construto recorreremos a uma escala de autorrelato (7 itens) de tipo Likert com 10 categorias de resposta (0 = Nenhum interesse, 9 = Muito Interesse). Estes itens foram desenvolvidos inicialmente por Paul Gore e usados posteriormente por Robert Lent e colaboradores em inúmeros estudos sobre o comportamento vocacional e constituem uma forma bem-sucedida de operacionalização do tipo de interesse investigador, tal como este é concetualizado na teoria das personalidades vocacionais e dos ambientes profissionais de Holland (1997). Exemplos de itens incluídos na escala: “Indique o seu grau de interesse relativamente a cada uma das profissões seguintes...Biólogo/a; Astrónomo/a; Antropólogo/a”. Foi calculado uma pontuação total de interesse investigador somando as respostas aos 7 itens da escala e dividindo essa soma pelo número de itens. Pontuações mais altas indicam um maior interesse neste campo. O coeficiente alfa de Cronbach, na presente amostra, foi de .90 (cf. Tabela 1).

Nota a matemática. Os sujeitos reportaram a classificação (média final) a matemática no 9º ano (escala de 1-5), assim como a nota na avaliação referente ao período em que se efetuou a recolha de dados, na disciplina de matemática em que se encontravam matriculados, respetivamente no 11º ou 12º anos de escolaridade (estas classificações apresentam-se numa escala de 0 a 20 valores).

2.3 Análises estatísticas

As análises estatísticas foram efetuadas através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 22) para Windows. Foram calculadas estatísticas descritivas (frequências, médias, desvios-padrão) para cada uma das variáveis relevantes. Foram igualmente executadas análises para determinar o nível de precisão das respostas aos itens nas escalas sumativas. Para testar a validade das hipóteses do estudo efetuámos diversas análises de estatística inferencial, designadamente técnicas de correlação e de regressão linear múltipla. Para testarmos a hipótese principal foi realizada uma análise de trajetórias (*path analysis*), recorrendo ao programa AMOS (versão 22, incluída no IBM SPSS *Statistics*). O nível de significância estatística usado nos diversos testes de hipóteses estatísticos foi de .05.

3. Resultados

Começámos por calcular as médias e os desvios-padrão nas variáveis em estudo. Essas estatísticas podem ser consultadas na Tabela 1 (nesta encontramos ainda as estimativas da consistência interna para as respostas dos participantes nas duas escalas sumativas de autorelato).

Tabela 1
Média, desvio-padrão e α de Cronbach

	<i>M</i>	<i>DP</i>	α Cronbach
Nota Matemática (média final 9º ano) ^a	3.82	0.85	-
Nota Matemática (Secundário) ^b	12.21	3.17	-
Instrumentalidade Matemática ^c	3.55	0.81	.92
Interesse Investigador (I) ^d	3,72	2.32	.90

Notas. ^aescala de 1-5; ^bescala de 0-20; ^cescala de tipo Likert 1-5; ^descala de tipo Likert 0-9.

As classificações médias a matemática são positivas, tanto no 9º ano ($M = 3.8$), como no momento da avaliação que teve lugar no ensino secundário ($M = 12.2$). O valor atribuído à instrumentalidade da matemática ($M = 3.5$) está meio ponto acima do ponto médio do contínuo de medida efetuada. Já no que respeita ao grau de interesse por profissões de tipo Investigador constatamos que o valor da média (M

= 3.7) é inferior ao ponto médio da medida realizada. As respostas dos alunos são mais heterogêneas na classificação de matemática no secundário e na medida dos interesses profissionais.

Na Tabela 2 podem ver-se as correlações de Pearson entre as variáveis examinadas. De particular interesse para os objetivos do estudo são as correlações das variáveis instrumentalidade da matemática e interesse investigador com as classificações na matemática (tanto no 9.º ano como no ensino secundário). Ambas as variáveis apresentam coeficientes de correlação estatisticamente significativos com o rendimento escolar, mas a relação das notas a matemática com a instrumentalidade é mais forte do que as relações destas com o tipo de interesse. O sexo apenas mostra uma relação estatisticamente significativa com a instrumentalidade (sendo a sua magnitude fraca). Os rapazes atribuem uma maior utilidade à matemática do que as raparigas ($r = -.11$, $p < .05$).

Tabela 2
Matriz de intercorrelações do sexo, nota a matemática 9º ano, instrumentalidade matemática, interesse investigador e nota a matemática secundário

	1	2	3	4
1. Sexo				
2. Matemática 9º	.04			
3. Instrumentalidade Matemática	-.11*	.28**		
4. Interesse Investigador	.06	.11*	.10*	
5. Matemática Secundário	-.09	.54**	.40**	.16**

*Correlação significativa ao nível .05 (teste bilateral)

**Correlação significativa ao nível .01 (teste bilateral)

Nota. Sexo 1=Masculino, 2=Feminino; nas variáveis 2-5 scores mais elevados correspondem a maior quantidade do construto.

Para um exame preliminar de eventuais efeitos de precedência (e/ou de mediação), quer da instrumentalidade matemática, quer do interesse investigador executámos nos dados duas regressões lineares hierárquicas. Em ambos os modelos as variáveis de *background* (sexo e média final a matemática no 9º ano) foram controladas estatisticamente especificando-se a sua entrada no primeiro bloco. Os dois modelos preditivos mostraram-se estatisticamente significativos, tanto na condição em que a variável de resultado foi a instrumentalidade matemática ($F[3, 436] = 16.05$, $p < .001$), como no caso em que o interesse científico foi a variável critério ($F[3, 436] = 17.36$, $p = .02$).

Finalmente, o teste da hipótese principal do estudo foi realizado através de uma análise de trajetórias que teve por base o modelo apresentado no diagrama da Figura 1.

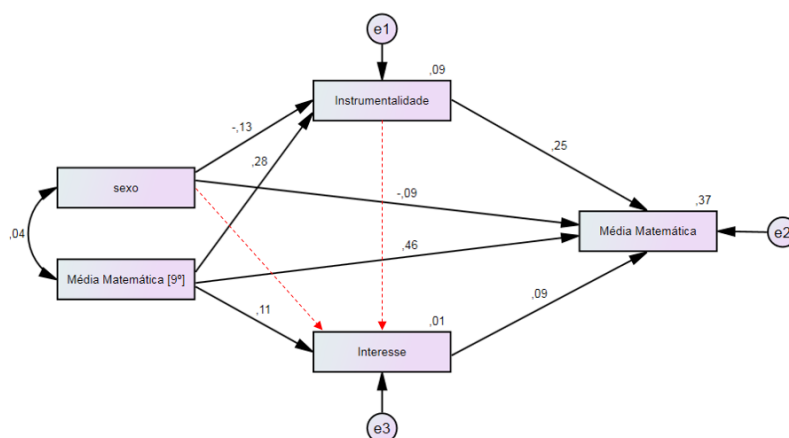


Figura 1. Análise de trajetórias predizendo a nota a matemática no secundário com base nas variáveis sexo, nota matemática no 9º ano (variáveis exógenas) e instrumentalidade matemática e interesse investigador (variáveis endógenas). Os coeficientes são estandardizados.

O modelo testado (vide Figura 1) apresenta um bom nível de ajustamento com um valor de qui-quadrado estatisticamente insignificante ($\chi^2(2) = 4.16, p > .05$) e, adicionalmente, com um valor da RMSEA muito bom ($RMSEA = .05$). O valor do CFI = .99 também está bastante acima do valor de referência convencional para aferir um modelo bem ajustado. Ademais, todos os coeficientes de regressão (apenas os estandardizados foram representados) são estatisticamente significativos (pelo menos ao nível de $p < .05$), exceptuando a correlação entre as duas variáveis exógenas. As setas a tracejado representam trajetórias que foram inicialmente testadas, mas que viriam a ser removidas subsequentemente do modelo sem perda de capacidade preditiva do mesmo. O melhor preditor do rendimento a matemática no secundário é a nota prévia a matemática (i.e., a nota alcançada no 9.º ano). Todavia, a variável instrumentalidade é igualmente um preditor relevante da variável resultado. O interesse (investigador), embora estatisticamente diferente de zero, tem um efeito pequeno na predição do critério. Observamos, ainda, um efeito do sexo na nota a matemática no secundário, mas embora o efeito seja estatisticamente significativo (e favorável aos rapazes), é de pequena magnitude. O rendimento prévio na matemática está positivamente associado com o nível de instrumentalidade a matemática e o seu efeito é moderado. Finalmente, o sexo do respondente está

igualmente relacionado estatisticamente com a percepção de instrumentalidade (um resultado favorável aos rapazes, mais uma vez). Globalmente, o modelo explica aproximadamente 37% da variância total no rendimento a matemática na avaliação efetuada no decurso do ensino secundário.

4. Conclusão

A motivação é desde há muito considerada um fator importante na determinação sucesso dos alunos no contexto escolar. Obviamente, ninguém estaria disposto a afirmar que é o único fator a ter em conta, e, nem sequer que é o mais importante, em todas as circunstâncias. Outras variáveis individuais e situacionais precisam de ser consideradas quando pretendemos descrever, predizer e explicar o rendimento escolar dos alunos. Mesmo dentro do campo científico da motivação diferentes teorias têm sido propostas para explicar porque os alunos diferem nas escolhas educativas que fazem, no grau de envolvimento e de implicação que revelam nas atividades e tarefas a que se dedicam, no nível de persistência que mostram quando confrontados com dificuldades e obstáculos durante a aprendizagem e no nível de realização que conseguem alcançar (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Lens et al., 2002). Neste estudo examinámos o papel de dois tipos principais de motivação (extrínseca e intrínseca) no rendimento escolar a matemática, de alunos do ensino secundário. Convém dizer que a escolha da matemática, embora se reconheça o seu papel de charneira nos currículos escolares pré-universitários, é, no contexto do presente trabalho, apenas um exemplo, entre outras escolhas que igualmente podíamos ter feito, para examinar o papel preditivo dos fatores instrumentalidade, ou utilidade, e interesse científico no rendimento escolar.

O nosso estudo, mais especificamente, procura contribuir para o esclarecimento de um assunto controverso na psicologia da educação, em geral, e na ciência da motivação, em particular. Em termos simples a ideia que subjaz à dita controvérsia pode resumir-se nas posições assumidas por duas perspetivas antagónicas uma das quais defende que apenas a motivação intrínseca é “boa” motivação, enquanto a outra argumenta que motivação extrínseca nem sempre é “má” motivação. Motivação intrínseca, como referem Ryan e Deci (2000), significa envolver-se numa atividade porque ela é inerentemente interessante e agradável. Por sua vez, motivação extrínseca refere-se a fazer alguma coisa porquanto esse envolvimento leva a um

outro resultado desejado pelo indivíduo. Não pretendemos de maneira nenhuma negar o caráter positivo e adaptativo da motivação intrínseca na determinação e robustez dos cursos de ação das pessoas. De facto, consideramos que esforçar-se por alcançar objetivos autodeterminados e com base no interesse que eles despertam por si mesmos é, certamente, uma excelente forma de dirigir e auto-regular o comportamento. Todavia, como sugerem alguns autores (e.g., Creten et al., 2001; Lens, 2001; Lens et al., 2002) é irrealista (e inadequado) pensar-se que a motivação de tipo intrínseco pode ser ativada em todas as circunstâncias de vida dos indivíduos. Seria impróprio e um erro grosseiro não admitir o papel adaptativo da motivação extrínseca no comportamento, especialmente porque, como mostra a simples observação quotidiana, muitas das coisas que os indivíduos fazem no presente (e.g., estudar matemática) prendem-se com objetivos profissionais futuros (e.g., ser engenheiro, construir barragens). Este caso é uma clara instância do que designamos de motivação extrínseca, na medida em que o comportamento atual é instrumental, útil, ou de valor para alcançar objetivos futuros desejados.

Este estudo, recorrendo a um conjunto de dados recolhidos originariamente para uma investigação mais abrangente sobre a motivação dos jovens portugueses para a formação em ciência e tecnologia (Leitão et al., 2007), permitiu-nos avaliar a hipótese de que a motivação para estudar (como trabalhar e outras atividades relevantes) é mais adequadamente explicada pela combinação total de todas as modalidades motivacionais que podem estar implicadas nesse evento, tanto as intrínsecas como as extrínsecas (Lens, 2001).

Os resultados obtidos na análise de trajetórias corroboram a hipótese principal deste estudo: a percepção de instrumentalidade da matemática e o interesse por atividades científicas contribuem conjuntamente para explicar uma percentagem relevante da variância do rendimento escolar a matemática. É importante sublinhar que o papel das variáveis motivacionais é visível, mesmo quando se controlam estatisticamente os efeitos de variáveis como o sexo e, sobretudo, o rendimento prévio a matemática. Os dados que examinámos também mostram que a instrumentalidade da matemática é um preditor mais saliente que o interesse científico do rendimento obtido a matemática no secundário.

Seria, porém, a nosso ver inadequado concluir, com base exclusivamente nas evidências deste estudo, algo taxativo sobre a superioridade de uma das formulações teóricas sobre a outra (i.e., que a motivação extrínseca é superior à motivação intrínseca). Embora, empiricamente, neste estudo tenhamos inequivocamente

apurado que a instrumentalidade da matemática é um preditor mais eficiente do que o grau de interesse científico do desempenho escolar a matemática, importa ter em conta algumas limitações desta investigação que colocam restrições à generalização dos resultados. Em primeiro lugar, o estudo que realizámos é de tipo não experimental o que, desde logo, impossibilita a inferência de relações de causa-efeito a partir dos resultados. Em segundo lugar, temos as limitações decorrentes do procedimento de amostragem usado. Embora tenha sido feito um grande esforço para tornar a amostra representativa, quer quanto à dimensão, quer no que diz respeito ao número de estabelecimentos de ensino onde o estudo decorreu, é um facto que esta permanece confinada a um espaço geográfico restrito do território nacional (a região centro de Portugal continental). Um terceiro aspeto, bastante relevante, que precisa de ser tido em conta nas generalizações que queiramos fazer dos resultados, diz respeito à validade das medidas tomadas. Como dissemos anteriormente o estudo que aqui apresentámos não foi originalmente desenhado para testar hipóteses sobre os efeitos de tipos distintos de motivação escolar (e.g., extrínseca versus intrínseca), mas mais genericamente, para determinar o desempenho relativo e o valor preditivo de um vasto conjunto de fatores pessoais e contextuais, nas escolhas dos jovens portugueses, das áreas da ciência e da tecnologia (Leitão et al., 2007). Portanto, as escolhas relativas à operacionalização dos constructos motivacionais que poderíamos usar estavam necessariamente confinadas às que foram incluídas no estudo de Leitão et al. (2007). As análises psicométricas das medidas (instrumentalidade e interesse) mostraram que ambas apresentam bons níveis de precisão (e.g., os alfas de Cronbach são elevados em qualquer dos casos). Todavia, há um fator, respeitante à comensurabilidade, ou grau de correspondência dos preditores com a variável critério que favorece claramente a medida de instrumentalidade relativamente à do interesse. De facto, a medida do interesse neste estudo não apresenta o grau de especificidade do domínio que seria desejável. Futuros trabalhos nesta área deverão averiguar se uma medida mais específica do interesse individual (no caso interesse pela matemática) se revelará, como conjecturamos, um preditor mais robusto do desempenho a matemática do que aquele que foi obtido no presente trabalho.

Apesar das limitações da investigação mencionadas anteriormente, os resultados permitem-nos extrair algumas implicações educacionais. A primeira grande conclusão é que o sucesso gera sucesso. Como já foi tantas vezes referido na literatura, e também foi verificado neste estudo, o melhor preditor do futuro sucesso é o sucesso

que se teve no passado. Ou seja, aplicando essa ideia ao contexto deste trabalho, o melhor preditor do rendimento a matemática no secundário é o rendimento que se teve a matemática no 9º ano. Isto significa que a promoção do sucesso escolar não pode fazer-se no vazio; para se ter sucesso a matemática (como em qualquer outro domínio escolar) é preciso ter-se bons conhecimentos dos conteúdos, métodos e procedimentos específicos dessa área do saber. Isto é, não há substitutos para contextos de aprendizagem positivos (e.g., conteúdos ajustados às capacidades dos alunos, métodos de ensino adequados, professores competentes, escolas apoiantes).

Por outro lado, como sugerem os resultados deste estudo, os fatores cognitivo-motivacionais podem mesmo assim ter um contributo adicional para o sucesso dos alunos. Como dissemos acima, a maioria dos estudantes continuará a ter que aprender matérias que são aborrecidas e menos atrativas do que outras atividades letivas e não letivas às quais se poderiam dedicar, portanto, a motivação extrínseca de tipo instrumental pode ter aqui um papel crucial, acrescentando processos volitivos adicionais de que os alunos poderão socorrer-se para se auto-motivarem. O nosso trabalho, na continuação de estudos anteriores (e.g., Lens et al., 2002), sugere que um nível de instrumentalidade para a matemática mais alto poderá ajudar o aluno, quando confrontado com processos auto-regulatórios complexos (e.g., dedicar o serão a estudar um módulo de trigonometria versus ir a um festa com os amigos) a aceder mais facilmente às razões justificativas da sua opção pelo estudo e, desse modo, começar mais rapidamente a dedicar-se à tarefa de aprendizagem requerida, evitando gastar tempo e recursos cognitivos escassos com ruminações, ou outras atividades, que sobrecarreguem desnecessariamente o processamento de informação.

Em suma, o nosso estudo sugere que a implementação de estratégias que visem aumentar a percepção da utilidade ou do valor instrumental das tarefas presentes para a obtenção de recompensas futuras, na linha sugerida, por exemplo, pelas teorias da expectativa-valor (e.g., Lens, 2001; Wigfield & Eccles, 2000), poderão ajudar os estudantes a ganharem maior controlo sobre as condições de aprendizagem, a adotarem padrões motivacionais adaptativos e a alcançarem maior rendimento escolar.

Referências

- Becker, G. S.** (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Cameron, J.** (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation – A limited phenomenon: A comment on Deci, Koestner, & Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71, 1252-1265.
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J.** (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Effklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37-45). Dordrecht: Kluwer
- Coleman, J. S.** (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deci, E. L.** (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 512-598.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eccles, J. S.** (1987). Gender roles and women’s achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Feather, N. T.** (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Hidi, S.** (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 349-571.
- Husman, J. & Lens, W.** (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Krapp, A.** (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education*, 14, 20-40.

- Leitão, L. M., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2007).** *Motivação dos jovens portugueses para a formação em ciências e tecnologia*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lens, W. (2001).** How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present task for future goals. In A. Effklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer.
- Lens, W., Simmons, J., & Dewitte, S. (2002).** From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (1978) (Eds.).** *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999).** Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139
- Paixão, M. P. (2004).** Avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a).** Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sells, L. W. (1980).** The mathematical filter and the education of women and minorities. In L. H. Fox, L. Brodey, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique* (pp. 66-75). Baltimore: Johns Hopkins University.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000).** Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Assertividade e envolvimento escolar dos alunos – A importância do desenvolvimento de um instrumento de avaliação

Marta Tavares¹,

Suzana Nunes Caldeira²,

Osvaldo Silva²

¹GaPEOS, Universidade dos Açores (Portugal)

²CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, Universidade dos Açores (Portugal)

martinhajt@gmail.com,

suzana.n.caldeira@uac.pt,

osvaldo.dl.silva@uac.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A assertividade contribui para o desenvolvimento de relações ajustadas que favorecem o envolvimento do aluno com pares e professores. Défices de assertividade associam-se a comportamentos de desvinculação com a escola, nomeadamente absentismo e reprovações. A assertividade corresponde a um conjunto de respostas despoletadas por situações sociais e contextuais, verificando-se a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade para o contexto escolar. **Objetivo:** Estudar as propriedades da Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE), usando, entre outros instrumentos, a EAE-E4D para o estudo da validade convergente e o (in)sucesso escolar enquanto critério externo. **Metodologia:** Os estudos sobre a dimensionalidade, a fidelidade e a validade da EAACE foram realizados a partir de uma amostra de 455 alunos, de ambos os sexos, do 8.º e 10.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. **Resultados:** No estudo da dimensionalidade, foram identificadas três

dimensões: Assertividade Básica, Assertividade com Desconhecidos e Assertividade em Situações de Confronto. Na fidelidade foram alcançados bons indicadores de consistência interna. Quanto à validade a EAACE relaciona-se positivamente com o envolvimento dos alunos e inversamente com o insucesso, sendo os mais assertivos aqueles que apresentaram menos reprovações e um menor absentismo.

Conclusão: Ressalta-se a pertinência da validação da EAACE dada a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade em contexto escolar e a importância desta variável na adesão dos alunos à escola, nomeadamente no domínio das relações emocionais do aluno com a escola, professores e colegas, assim como das atividades académicas e sucesso escolar.

Palavras-chave: competência social, assertividade, adesão à escola, contexto escolar, instrumento de avaliação.

Abstract

Conceptual framework: Assertiveness contributes to the development of relations adjusted to favor the engagement of students with peers and teachers. Deficits of assertiveness are associated with untying behavior with the school, including absenteeism and reproofs. Assertiveness corresponds to a set of responses triggered by social and contextual situations, verifying the absence of an assertiveness assessment tool for school context. **Objectives:** Studying the properties of Assertive Attitude Scale in School Context (EAACE), using, among other instruments, the EAE-E4D for the study of convergent validity and (in) school success as external criteria.

Methodology: The study of the dimensionality, fidelity and validity of EAACE were conducted from a sample of 455 students, of both sexes, the 8th and 10th grade, aged between 13 and 18 years. **Results:** In the study of dimensionality, three dimensions were identified: Assertiveness Basic, Assertiveness with Unknowns and Assertiveness in confrontation situations. In fidelity they were achieved good internal consistency indicators. The validity to EAACE relates positively to the engagement of students, more assertive with those who had fewer failures and less absenteeism. **Conclusion:** We highlight the relevance of validation EAACE given the lack of assertiveness assessment tool in schools and the importance of this variable in the membership of students to school, particularly in the area of emotional relations of the student with the school, teachers and peers, as well as academic success and school activities.

Keywords: social competence, assertiveness, adherence to school, school context, evaluation tool.

1. Introdução

A assertividade trata-se de uma competência social, fulcral para o desenvolvimento dos adolescentes a nível pessoal, social e escolar (Jardim, 2007). Esta competência pode ser definida por um conjunto de respostas “parcialmente independentes e determinadas por circunstâncias sociais, contextuais e desenvolvimentais” (Vagos, 2010, p. 38). Por meio destas respostas o sujeito expressa os seus direitos, desejos, sentimentos, opiniões ou atitudes de modo adequado ao contexto sem violar os direitos dos outros (Meireles, 2009). Através da literatura, verifica-se serem inúmeras as definições atribuídas à assertividade, persistindo na sua aceção os seguintes atributos: capacidade de iniciar, manter e terminar interações sociais; recusar pedidos; fazer pedidos ou solicitar favores; e expressar sentimentos negativos e positivos (Pasquali & Goveia, 1990, p. 234). É ainda consensual entre vários teóricos que a assertividade corresponde a um constructo multidimensional (Claudino, 2012; Melo, Pereira & Silvério, 2014).

Em contexto escolar, a assertividade é tida como uma forma vantajosa para estabelecer relações interpessoais positivas (Camargo, Angarita, Ortega & Ospino, 2009), propiciando criar, manter e fortalecer vínculos com pares e professores (Claudino, 2012). Alguns estudos apontam para a ideia de que o estabelecimento de relações ajustadas entre amigos e/ou colegas se associam a níveis mais elevados de envolvimento escolar (Connel, 1990; Pestana, 2015). Nesta perspetiva, a assertividade ao favorecer, o estabelecimento de relações interpessoais ajustadas e positivas, está também a promover o envolvimento. O relacionamento positivo com os pares e o sentimento de pertença a um grupo faz com que o aluno tenha a perceção de apoio, vinculação e segurança, fazendo com que o mesmo se sinta “parte integrante da escola” (Fernandes, 2012, p. 30). Segundo o National Research and Institute of Medicine (2004), o pertencer e ser aceite por um grupo de pares é muito importante, pois o estabelecimento de relações positivas com os colegas favorece a saúde e o bem-estar psicológico. Em contrapartida, relações menos favoráveis com os pares estão relacionadas a problemas escolares, nomeadamente

comportamentos de indisciplina, insucesso, desvinculação e abandono escolar (Buhs & Ladd, 2001; Veiga, Galvão Festas & Taveira, 2012).

Em contexto escolar, a assertividade é igualmente tida como uma forma vantajosa para diminuir problemas de comportamento e abandono, e melhorar o desempenho académico (Remédios, 2010). Por exemplo, estudos desenvolvidos por Lemos e Meneses (2002) revelaram que índices baixos de assertividade podem traduzir-se em desempenho escolar negativo. Ao invés, alunos assertivos são mais orientados para o alcance de objetivos, (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006), encontrando-se mais motivados para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que irá contribuir para o envolvimento e sucesso escolar (Elliot, McGregor & Gable, 1999). Este contributo da assertividade em contexto escolar é particularmente relevante, quando se sabe que as taxas de insucesso escolar em Portugal, e principalmente nos Açores, são preocupantes. Nesta região, os valores de insucesso, no ano letivo 2012/2013, ao nível do 3º ciclo do ensino básico, situaram-se nos 23.11%, enquanto no ensino secundário rondaram os 47.46% (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014). Dados da Direção Regional da Educação (2015) informam ainda que, no término do ano letivo 2010/2011, somente 23% dos jovens com idades entre os 15 e os 24 anos terminaram o 6º ano de escolaridade.

Com base no exposto destaca-se, assim, a pertinência da assertividade, em contexto escolar, enquanto fator de proteção para a adesão dos alunos à escola e para o sucesso escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

Por meio da revisão de literatura, atenta-se a existência de quatro instrumentos de autorresposta para a avaliação da assertividade em adolescentes (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos & Pereira, 2010; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014), nomeadamente: *Assertive Self-Statement Test* (ASST- Schawartz & Gottman, 1976) destinado a alunos do 2.º ciclo de escolaridade, encontrando-se traduzido para a população portuguesa por Pereira e Melo (2009); *Scale for Interpersonal Behaviour* (Arrindell, Groot & Walburg, 1984) para população a partir dos 16 anos e com versão em português; *Escala de Comportamento Interpessoal para Adolescentes Portugueses - versão reduzida* (ECI-R) para adolescentes portugueses a partir dos 16 anos (Pasquali & Gouveia, 1990; Vagos & Pereira, 2010; Vagos, Pereira & Arrindell, 2014); e *Questionário de Esquema Interpessoal Assertivo* (QEIA -Vagos & Pereira, 2010) para adolescentes portugueses (Melo, Pereira & Silvério, 2014; Vagos, 2010).

Porém, uma análise mais pormenorizada a estes instrumentos dá conta de que os seus itens se baseiam em situações sociais, em geral, que ocorrem no quotidiano dos sujeitos, não fazendo alusão a situações específicas do contexto escolar.

A escola é “uma unidade vivencial, (...) um sistema complexo de comportamentos relacionais” (Santos, 2004, p. 165) inseridos num campo normativo onde ainda vigoram o tradicionalismo, a hierarquização de papéis, as relações de submissão, a obrigatoriedade e a presença de regras de funcionamento nem sempre entendidas pelos alunos (Santos, 2004). Além do mais, a escola é um contexto específico habitado por um conjunto de indivíduos dissemelhantes que partilham o mesmo espaço físico e a mesma organização curricular, podendo, estes últimos fatores ativar comportamentos de mal-estar que são expressos pelos jovens, por vezes, através da indisciplina (Amado & Freire, 2002; Estrela, 1992).

Considerando a assertividade como um conjunto de respostas determinadas por aspetos contextuais, para além de sociais e desenvolvimentais (Vagos, 2010), pensa-se ser útil dispor de um instrumento de avaliação desta competência, específico para este contexto, que, como fica patente, tem um largo conjunto de especificidades.

Para este efeito retoma-se a versão para investigação da Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE), composta por 60 itens, iniciada por Nunes e Caldeira (2012), no sentido de dar um contributo à continuidade do estudo deste instrumento, junto de uma amostra mais robusta. Tendo em conta a associação da assertividade ao envolvimento dos alunos e ao (in)sucesso escolar, neste trabalho tomam-se estas variáveis para alguns dos estudos técnicos da EAACE.

2. Metodologia

2.1 Objetivo

Contribuir para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de assertividade passível de ser utilizado em contexto educativo escolar - a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE).

2.2 Amostra

A amostra do estudo tem por base 15 turmas do 8.º ano e 10 do 10.º ano, provenientes de seis escolas do Ensino Básico e Secundário, de cinco concelhos da ilha de São Miguel. A amostra é constituída por 455 sujeitos, em que 253 (55.6%) alunos são do sexo feminino e 202 (44.4%) do masculino. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, sendo a média de 14.45 anos ($DP=1.265$). Relativamente ao ano de escolaridade, 286 jovens (62.9%) frequentam o 8.º ano e 169 (37.1%) o 10.º ano, constatando-se ainda que a maioria, 381 (83.8%) “nunca” ou “raramente” falta às aulas. Do total de inquiridos, 118 (25.9%) afirmaram já ter reprovado.

2.3 Instrumentos

A recolha de dados foi efetuada a partir da utilização de um protocolo de avaliação composto por um questionário sociodemográfico e escolar e por outros instrumentos, dos quais se destacam a Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE) e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D), de Veiga (2013).

2.3.1 Questionário Sociodemográfico e Escolar

O questionário sociodemográfico e escolar é composto por 24 questões, a maioria de resposta fechada, permitindo o levantamento de dados pessoais e escolares dos alunos. Com base neste questionário obteve-se informações sobre o insucesso escolar dos alunos, mais precisamente, reprovações e absentismo escolar.

2.3.2 Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (Nunes & Caldeira, 2012)

Nunes (2011) elaborou a EAACE a partir da revisão de literatura e descrições sobre o comportamento escolar de alunos, nomeadamente, condutas que parecem evidenciar défice em assertividade (participações disciplinares). A autora através da sua investigação produziu um total de 60 itens com cinco opções de

resposta, onde 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”, traduzindo pontuações mais elevadas melhores níveis de assertividade por parte do aluno. Estes itens após análise estatística foram reduzidos a 34 distribuídos por quatro dimensões: Autoafirmação em Situações de Confronto, Expressão de Sentimentos, Conversação Social e Interação com Desconhecidos ou com Situações Novas. A Autoafirmação em Situações de Confronto trata-se da capacidade de defesa dos direitos perante situações divergentes ou de confronto, sem recurso à agressividade. A Expressão de Sentimentos caracteriza a consciência que o indivíduo tem acerca dos seus sentimentos, conseguindo expressá-los adequadamente. A Conversação Social traduz-se na habilidade de expressão ajustada de “opiniões, necessidades ou insatisfações” (Nunes, 2011, p. 119). Por último, a Interação com Desconhecidos ou com Situações Novas refere-se à capacidade de autoafirmação durante a interação com sujeitos desconhecidos.

Na presente investigação, visto pretender-se replicar o estudo de Nunes, foi utilizada a versão de 60 itens da EAACE. Segundo Fernandes e Almeida (2001) é primordial a utilização de versões mais longas quando se pretende estudar a dimensionalidade, a fidelidade e a validade de um instrumento, com vista à eliminação e/ou reformulação de itens, obtendo-se os que melhor explicam o constructo em análise.

2.3.3 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (Veiga, 2013)

A escala de Envolvimento dos Alunos (EAE-E4D) destina-se a avaliar o envolvimento dos alunos na escola. Este instrumento de autorresposta é constituído por 20 itens, relativamente aos quais o indivíduo é instruído a responder numa escala de tipo *Likert* com 6 pontos, variando entre 1 “Total desacordo” e 6 “Total acordo”, onde pontuações mais elevadas indicam um maior envolvimento dos alunos na escola (Veiga, 2013).

A EAE-E4D é composta por quatro dimensões: comportamental, a qual avalia as condutas dos alunos face à escola; afetiva, sendo estudados os sentimentos do aluno perante a escola; cognitiva, traduzida “no processamento da informação, com procura de relações, gestão da informação e elaboração de planos de execução” (Veiga, 2013, p. 446); e agenciativa, onde o aluno é tido como agente de ação em contexto escolar (Veiga, 2013).

O instrumento apresenta bons valores ao nível da fiabilidade e validade, sendo o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a escala global de 0.828; já as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, obtiveram respetivamente os seguintes valores para o coeficiente alfa de *Cronbach*: 0.768, 0.823, 0.706, 0.828 (Veiga, 2013).

Na presente investigação, e tendo em conta um $n=455$, o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para o total da escala foi de 0.758 e para as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa foram 0.711, 0.827, 0.806 e 0.404, respetivamente.

2.4 Procedimentos

O processo de colheita de dados ocorreu no ano letivo 2014/2015, incidindo sobre turmas do 8.º e 10.º anos de escolaridade, de seis Escolas Básicas e Secundárias da ilha de São Miguel. A participação dos jovens foi voluntária e anónima, sendo cumpridos todos os procedimentos éticos de investigação exigidos.

Os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico, recorrendo-se ao *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 23.

Num primeiro momento, analisaram-se os itens mais poderosos da escala, com vista a reduzir o número daqueles e favorecer a usabilidade do instrumento. Passou-se, depois, para o estudo da dimensionalidade da escala, com base na análise em componentes principais categórica (CatPCA). Utilizou-se a CatPCA uma vez que esta técnica é a mais apropriada sempre que se trabalha com variáveis em escala ordinal, como é o caso da modalidade de resposta aos itens da EAACE (Moreira, 2007). Em seguida foi efetuada a análise da fidelidade, em termos da consistência interna dos itens, das dimensões e da escala global, através do coeficiente alfa de *Cronbach*. Por fim, foi efetuado o estudo da validade, analisando-se a relação da assertividade com o envolvimento dos alunos e com o insucesso escolar (reprovações e absentismo escolar). Para a análise da validade recorreu-se a testes não paramétricos, por não estarem presentes os pressupostos de normalidade das distribuições das variáveis (Pestana & Gageiro, 2000), utilizando-se o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, o teste de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*.

3. Resultados

A fim de proceder ao estudo da usabilidade da EAACE foram selecionados os itens mais representativos, sendo retirados aqueles cuja correlação foi relativamente baixa (inferior a 0.30) e não estatisticamente significativa, obtendo-se um total de 35 itens.

No estudo da dimensionalidade da escala, submeteram-se os 35 itens a uma análise em componentes principais categórica (CatPCA), a qual deu origem a três componentes ou dimensões que, no seu conjunto, explicam 36.36% da variância total da escala. A decisão do número de componentes a reter baseou-se na regra do valor próprio ou *eigenvalue*, a partir da qual se devem reter as componentes com *eigenvalue* superior a 1, para que cada componente principal selecionada explique mais variância do que cada uma das variáveis originais (Maroco, 2010). Denominaram-se as componentes de *Assertividade Básica*, *Assertividade com Desconhecidos* e *Assertividade em Situações de Confronto*.

Nos Quadros 1 a 3 apresentam-se os itens que integram cada uma das componentes e respetiva saturação.

Quadro 1. Componente 1: Assertividade Básica

Itens	Correlação item/total
1 Quando um professor me chama à atenção por estar a perturbar a aula quando eu estou apenas a ajudar um colega que tem uma dúvida sobre a matéria que está a ser lecionada, peço para falar e explico ao professor o que estou a fazer.	0.448
4 Quando os meus colegas fazem algo de bom, elogio-os.	0.534
5 Quando um colega se esquece de me devolver um livro que me pediu emprestado, sinto-me à vontade para o pedir de volta.	0.432
6 Quando preciso utilizar um material ou um objeto de um colega, sinto-me à vontade para o pedir emprestado.	0.475
7 Quando o professor pede voluntários para a realização de uma atividade diferente do habitual, ofereço-me prontamente.	0.394
8 Não tenho dificuldade em demonstrar carinho pelos(as) meus(minhas) amigos(as).	0.509
10 Participo facilmente numa conversa com os meus colegas.	0.558
12 Agradeço os elogios que os meus colegas me fazem.	0.520
14 Quando falo com os meus colegas, não tenho dificuldade em continuar a conversa.	0.488

17 Quando um colega me pede para lhe devolver um material ou um objeto que ainda estou a utilizar, explico-lhe que ainda me está a fazer falta e peço-lhe para me deixar continuar a utilizá-lo.	0.479
18 Quando um professor me cumprimenta, cumprimento-o também.	0.481
22 Quando tenho necessidade de iniciar uma conversa com o professor, por qualquer motivo, faço-o sem dificuldade.	0.500
26 Quando estou a fazer um trabalho com os meus colegas, não tenho dificuldades em dizer a minha opinião.	0.492
28 Agradeço os elogios que os professores me fazem.	0.539
30 Quando converso com os meus colegas, ouço com atenção o que eles dizem.	0.478
32 Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento ao professor.	0.504
34 Quando tenho necessidade de falar perante a turma, faço-o com facilidade.	0.405
38 Quando um professor fala comigo, ouço com atenção o que me está a dizer.	0.448
40 Quando tiro uma nota boa num teste e fico contente, consigo expressar o meu contentamento aos meus colegas.	0.512
42 Quando tenho necessidade de pedir um favor a um colega, peço-o sem dificuldade.	0.533
44 Quando estudei para um teste de avaliação e fico triste porque tiro uma nota má, digo aos meus colegas como me estou a sentir.	0.448
46 Quando um colega me pede para lhe explicar um exercício, faço-o de bom agrado.	0.518
52 Quando um colega me pede para dizer como me estou a sentir, não tenho dificuldade em expressar os meus sentimentos.	0.476
56 Quando um colega me ajuda num trabalho, expresso-lhe o meu agradecimento.	0.526
58 Se um colega me interrompe quando estou a falar, peço-lhe para esperar até eu acabar o que estou a dizer.	0.497
Valor Próprio	6.969
Percentagem de Variância Explicada	19.91%
Alfa de Cronbach	0.882

Quadro 2. Componente 2: Assertividade com Desconhecidos

Itens	Correlação item/total
15 Quando preciso falar com algum professor que não conheço, sinto-me à vontade para falar com ele.	0.561
39 Quando entro num local onde estão professores desconhecidos, cumprimento-os sem dificuldade.	0.563
47 Quando preciso de um material ou de um objeto que pertence a um colega que não conheço, não tenho dificuldade em lho pedir emprestado.	0.507
51 Quando estou na presença de um grupo de professores desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	0.667
59 Num grupo de colegas desconhecidos, sinto-me à vontade para falar.	0.626
Valor Próprio	3.306
Percentagem de Variância Explicada	9.45%
Alfa de Cronbach	0.718

Quadro 3. Componente 3: Assertividade em Situações de Confronto

Itens	Correlação item/total
24 Quando fico chateado(a) porque um colega falou mal de mim, vou ter com esse colega e digo-lhe como me estou a sentir.	0.426
29 Quando os meus colegas me criticam por alguma coisa que eu fiz de errado, e vejo que têm razão para me criticarem, peço-lhes desculpa pela minha atitude.	0.504
33 Quando os meus colegas gozam comigo, controlo a minha agressividade e digo-lhes que não concordo com o que estão a fazer.	0.537
37 Quando os meus colegas têm brincadeiras que me ofendem, explico-lhes, sem os ofender, que não gosto dessas brincadeiras.	0.593
49 Quando um professor me faz uma pergunta à qual não sei responder, admito que não sei.	0.365
Valor Próprio	2.448
Percentagem de Variância Explicada	7.0%
Alfa de Cronbach	0.609

Assim, a componente 1, Assertividade Básica, é constituída por 25 itens explicando 19.91% da variância dos resultados. Pode ser entendida como a capacidade de expressar opiniões ou necessidades de forma assertiva e reconhecer, analisar e gerir as emoções apropriando a sua expressão ao contexto. A componente 2, Assertividade com Desconhecidos, engloba 5 itens e explica 9.45% da variância dos resultados. É

tida como a capacidade em estabelecer relações com pessoas desconhecidas do contexto escolar. Por fim, a componente 3, Assertividade em Situações de Confronto, é também constituída por 5 itens e explica 7.0% da variância dos resultados. Corresponde à capacidade de defesa dos próprios direitos em situações divergentes.

Nos estudos de fidelidade recorreu-se à análise da consistência interna dos itens, sendo o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a globalidade dos 35 itens de 0.949, valor apontando como muito bom (Pestana & Gageiro, 2000). Através da leitura dos Quadros 1 a 3 observa-se a presença de valores satisfatórios para cada uma das dimensões: Assertividade Básica ($\alpha = 0.882$) boa consistência; Assertividade com Desconhecidos ($\alpha = 0.718$) média consistência; e Assertividade em Situações de Confronto ($\alpha = 0.609$) razoável consistência (Pestana & Gageiro, 2000). Ressalta-se que Nunnally (1978) estabelece o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para ser aceitável em 0.70, porém Fernandes e Almeida (2001) consideram valores a partir de 0.60 como aceitáveis, dado o número reduzido de itens da dimensão, podendo assim o valor da dimensão Assertividade em Situações de Confronto ser aceite.

Na análise da validade da EAACE procedeu-se ao estudo da relação da assertividade com o envolvimento dos alunos na escola e com o insucesso escolar, operacionalizando-se este último através das reprovações e do absentismo escolar.

No respeitante à relação entre a assertividade e o envolvimento escolar verificou-se a existência de uma associação positiva moderada ($r = 0.571$) e estatisticamente significativa ($p = 0.000 \leq 0.01$). Associações positivas e estatisticamente significativas foram também encontradas entre as dimensões da EAACE (assertividade básica, assertividade com desconhecidos e assertividade em situações de confronto) e as dimensões da EAE-E4D (comportamental, cognitiva, agenciativa e afetiva). As associações positivas alcançadas entre a assertividade e o envolvimento dos alunos, vão ao encontro do que refere a literatura, constatando-se que níveis mais elevados de assertividade aparecem articulados com índices elevados de envolvimento escolar, contribuindo para o estabelecimento de relações interpessoais ajustadas (Veiga, Galvão, Festas & Taveira, 2012).

Constata-se que há diferenças significativas a nível da assertividade (pontuação total da EAACE) entre os alunos que reprovaram ou não ($U = 14903.500$; $p = 0.000 \leq 0.05$), sendo a média das ordens (MR) da pontuação total da EAACE superior no caso dos alunos que não reprovaram (MR = 242.78) em relação aos que já reprovaram (MR = 185.80), considerando-se os alunos mais assertivos os que não apresentam reprovações.

Do estudo da assertividade (pontuação total da EAACE) tendo em consideração o absentismo escolar observa-se que existem diferenças significativas ($\chi^2 = 15.882$; $p = 0.001 \leq 0.05$) entre pelo menos dois dos grupos, apresentando os alunos que “nunca faltam” (MR = 246,18) níveis mais elevados de assertividade em relação aos que faltam “muitas vezes” (MR = 230,00), ressaltando-se que pontuações mais elevadas ao nível da assertividade traduzem menos absentismo escolar. As diferenças significativas verificadas entre o total da EAACE e as reprovações e o absentismo escolar vão ao encontro do referido na literatura (assertividade protetora do sucesso escolar) (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

4. Conclusões

Do estudo da usabilidade da EAACE alcançou-se um instrumento composto por 35 itens de fácil aplicação, cuja duração de preenchimento é de aproximadamente 15 minutos.

No referente à dimensionalidade da escala foram conseguidas três dimensões: Assertividade Básica (25 itens), Assertividade com Desconhecidos (5 itens) e Assertividade em Situações de Confronto (5 itens). Através da observação do número de itens presentes em cada uma das dimensões averigua-se a existência de mais itens na Assertividade Básica. Face ao exposto, será pertinente estudar, em pormenor, os itens presentes na Assertividade Básica, a fim de identificar os que se relacionam entre si, com vista ao seu agrupamento em subgrupos ou eliminação, caso reflitam comportamentos assertivos que não acrescentam valor ao instrumento.

Da análise da fidelidade, os valores de consistência interna obtidos revelaram ser satisfatórios tanto para a globalidade dos itens como para cada uma das dimensões. Tendo em conta que os estudos da fidelidade incidiram sobre a consistência (especificidade/heterogeneidade dos itens), em futuras investigações, pretende-se a análise da fidelidade segundo o teste-reteste com a mesma forma (Almeida & Freire, 2008), na expectativa de constatar a estabilidade temporal dos resultados.

Quanto ao estudo da validade os resultados vão ao encontro do que se esperava a partir dos elementos presentes na revisão de literatura, em que a assertividade se relaciona positivamente com o envolvimento dos alunos (validade convergente),

sendo os mais assertivos aqueles que apresentaram menos reprovações e menor absentismo escolar (critério externo). Em futuras investigações, sugere-se a análise da validade da EAACE comparando os resultados nesta escala com os de outro instrumento de medição da assertividade que se encontre validado.

Apesar de os resultados obtidos serem satisfatórios, ressalta-se ser útil prosseguir com estudos relativos às propriedades psicométricas da EAACE, nomeadamente ao nível da validade. Aconselha-se ainda alargar a investigação a outras amostras, quer a nível de anos de escolaridade quer a nível geográfico, de forma a poder estender-se o uso do instrumento à população escolar nacional.

Face aos resultados alcançados destaca-se a pertinência do estudo e validação da EAACE, dada a inexistência de um instrumento de avaliação da assertividade para adolescentes em contexto escolar e a pertinência desta variável latente na adesão dos alunos à escola e na proteção do sucesso escolar. As respostas assertivas são desencadeadas pelas situações sociais, fazendo com que o mesmo indivíduo tenha diferentes respostas assertivas consoante as circunstâncias (Jardim & Pereira, 2006). Além do mais, o contexto escolar apresenta características específicas, dadas as relações que os alunos estabelecem com as figuras de autoridade, principalmente com os professores, mas também relações horizontais, com os colegas próximos e grupos de pares alargados, fazendo com que seja um sistema com as suas próprias especificidades (Bandeira & Ireno, 2002).

A EAACE poderá vir a ser utilizada, por parte dos técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPOs), como um instrumento de despiste de casos de défice de assertividade. Caso se verifique necessário, com o auxílio dos SPOs, poderão ser desenvolvidas e implementadas atividades de promoção da assertividade, a serem realizadas em espaços curriculares não disciplinares, como fomentadoras da adesão à escola e protetoras do insucesso escolar, incluindo-se neste último as reprovações e o abandono escolar.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008).** *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002).** *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Bandeira, M., & Ireno, E. (2002).** Reinserção Social de Psicóticos: Avaliação Global do Grau de Assertividade, em Situações de Fazer e Receber Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 665-675.
- Bandeira, M., Rocha, S., Pires, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006).** Competência académica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Buhs, E., & Ladd, G. (2001).** Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Camargo, A., Angarita, C., Ortega, F., & Ospino, G. (2009).** Assertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el caribe*, 24, 91-105.
- Claudino, A. (2012).** *Relação entre a assertividade e estilos de gestão de conflito - estudo exploratório numa amostra de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Connell, J. P. (1990).** Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61 - 97). Chicago: The University of Chicago Press.
- Conselho Nacional da Educação (2014).** *Estado da Educação 2013*. Acedido em 12 de janeiro de 2015, de: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014).** *Educação em números - Portugal 2014*. Acedido em 2 de janeiro de 2015, de: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1_EE2013.Jovens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1_EE2013.Jovens.pdf)
- Direção Regional da Educação (2015).** *ProSucesso - Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em 15 de maio de 2015, de: <https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999).** Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

- Estrela, M. T.** (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E., & Almeida, L.** (2001). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológica*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fernandes, H.** (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - Um Estudo em Escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Jardim, M.** (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Jardim, J., & Pereira, A.** (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Lemos, M., & Meneses, H.** (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Maroco, J.** (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS) (3.ª ed.)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Meireles, R.** (2009). As Relações entre as Medidas de Habilidades Sociais do Professor do Ensino Fundamental II e seu Desempenho Social em Sala de Aula. *Revista Visões*, 6 (1).
- Melo, M., Pereira, M., & Silvério, J.** (2014). Impacto de um Programa de Competências em Alunos do 2.º Ciclo de Escolaridade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 113-124.
- Moreira, A.** (2007). Comparação da Análise de Componentes Principais e da CATPCA na Avaliação da Satisfação do Passageiro de uma Transportadora Aérea. *Investigação Operacional*, 27, 165-178.
- National Research Council and the Institute of Medicine.** (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nunes, L.** (2011). *Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula: Uma Proposta de Intervenção no Âmbito da Assertividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Nunes, L., & Caldeira, S.** (2012). Escala de atitudes assertivas em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco, (Eds.), In *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1182-1192). Braga: Universidade do Minho.

- Nunnally, J.** (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pasquali, L., & Gouveia, V.** (1990). Escala de Assertividade Rathus - RAS: Adaptação Brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 233-249.
- Pestana, C.** (2015). *Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes de 3.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, Évora.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N.** (2000). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Remédios, C.** (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, M. R.** (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Vagos, P.** (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vagos, P., & Pereira, A.** (2010). Escala de Comportamento Interpessoal: Adaptação para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 37-49.
- Vagos, P., Pereira, A., & Arrindell, W.** (2014). Validação da Versão Reduzida da Escala de Comportamento Interpessoal para Adolescentes Portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 452-461.
- Veiga, F.** (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma Nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - Familia Y Educación: Aspectos Positivos*, 1(1), 441-449.
- 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.

Avaliação formativa e envolvimento de estudantes no processo de ensino/Aprendizagem

Cristina Manuela Sá¹

*Laboratório de Investigação em
Educação em Português/Centro de
Investigação Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores/Universidade
de Aveiro (Portugal)*
cristina@ua.pt

Resumo

Atualmente, procura-se promover uma Educação centrada no desenvolvimento de competências adaptadas à vida numa sociedade em constante mutação. Aos vários níveis de ensino cabe concretizar as políticas educativas através da utilização do conhecimento em contexto, conduzindo ao desenvolvimento de competências. Formar os futuros profissionais da Educação nesta perspetiva implica trabalhar com eles desta forma, indo ao encontro de alguns dos princípios de base do Processo de Bolonha.

Assim, temos vindo a desenvolver um estudo com estudantes de um primeiro ciclo de Bolonha, a frequentar uma unidade curricular de didática da língua materna, por nós lecionada. Tem por objetivos promover a operacionalização de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa e desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam adaptar-se a diversos contextos.

Uma das questões de investigação prende-se com o papel desempenhado pela avaliação formativa neste contexto de investigação/formação/ação, o que nos levou a recolher dados relativos ao seu desempenho na unidade curricular e às suas representações sobre o modelo de avaliação nela usado e sua influência no desenvolvimento de competências essenciais para um futuro profissional da

Educação. Analisámo-los, usando uma combinação de análise de conteúdo e de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas), considerando o grupo de alunos de cada ano letivo como um caso.

Neste texto, discutimos o sétimo caso, comparando-o com os anteriores, o que nos permitiu concluir que o impacto que este tipo de avaliação pode ter sobre o desempenho dos estudantes depende da importância que estes lhe atribuem e da forma como se envolvem nela.

Palavras-chave: Envolvimento, Estudantes, Avaliação formativa, Competências, Formação inicial de professores.

Abstract

Presently, governments in the European Union promote an educational model focused on the development of competencies essential to the adaptation to a society in permanent evolution. The different cycles of studies must implement these educational policies through the use of knowledge in context in order to develop competencies. Training teachers for today's society requires working with them in this way, meeting some of the main claims of the Bologna Process.

Consequently we have been developing a study with students attending a course we teach in a first cycle of studies within the Bologna Process. It was designed to promote the adoption of a transversal approach of the teaching of the mother tongue and the development of competencies in the students that allow them to adapt easily to various contexts.

One of the research questions of this study concerns the role played by assessment in this research/training/action context, which made us gather data on the students' performance in the course and their conceptions on the system of assessment and its influence on the development of competencies essential to a future teacher/educator. We analyzed those data using a combination of content analysis and descriptive statistics (absolute and relative frequencies), considering the group of students in each academic year as a case.

In this text, we discuss the seventh case and compare its results with the preceding ones. We concluded that the impact of this assessment system on the students' performance depended on the importance they attached to it and the way they got involved in the process.

Key-words: Involvement, Students, Formative assessment, Competencies, Initial teacher training.

1. introdução

O estudo a que nos referimos neste texto parte essencialmente do princípio de que, para preparar alguém – neste caso, profissionais ou futuros profissionais da Educação – para desempenhar as suas funções de modo adequado, é necessário ter em conta o facto de que:

- Os formandos têm sempre conhecimentos prévios sobre os tópicos que vamos explorar com eles, quanto mais não seja por, desde tenra idade, estarem envolvidos em processos de ensino/aprendizagem (em contextos formais, não formais e informais); logo, há que auscultar esses conhecimentos;

- Todos apresentam competências, que foram desenvolvendo através da participação nesses processos – que, afinal, fazem muito simplesmente parte da vida quotidiana – e que decorrem do uso dos conhecimentos adquiridos em contexto; portanto, o docente tem de estar atento às competências que os estudantes evidenciam e levá-los a mobilizá-las em novos contextos, para assim as desenvolverem ainda mais;

- Ninguém pode desenvolver competências através do processo de ensino/aprendizagem, se não tiver uma participação ativa neste; por conseguinte, há que envolver os formandos em situações em que estes tenham de fazer apelo a conhecimentos da área científica em questão (e outras) para atuar em contextos tão próximos quanto possível do que se encontra no terreno, desenvolvendo competências adequadas a partir das que já evidenciam e refletindo sobre essas experiências que estão a viver; o docente tem de ir ao seu encontro, criando as condições para que eles se envolvam em situações que favoreçam a sua futura adaptação a contextos profissionais (no caso da formação inicial) ou incrementem a que já possuem (no caso da formação contínua), discutindo com eles as suas representações e desempenho, aproveitando essa reflexão para lhes dar acesso a conhecimento relevante e fazendo desta interação uma forma de se desenvolver a si próprio, enquanto profissional da Educação e pessoa, em vez de estagnar.

2. enquadramento concetual

Noséculoem curso, a promoção de uma Educação orientada para o desenvolvimento de competências adaptadas à vida numa sociedade em constante mutação tem sido uma das principais preocupações das políticas educativas internacionais, com destaque para a União Europeia. Logo, o desenvolvimento de tais competências através de um modelo de educação democrático é uma das grandes metas dos atuais sistemas educativos, incluindo logicamente o português.

Nesse contexto, tem-se procurado definir competências que sejam essenciais, quer a nível europeu (Comissão Europeia, 2007), quer a nível nacional (Ministério da Educação, 2001). Esses documentos têm servido de base à elaboração de programas, que orientam o processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas curriculares.

No que concerne ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, é de referir que, recentemente, foram publicados novos programas (Buescu *et al.*, 2015), articulados com as metas curriculares lançadas anteriormente (Buescu *et al.*, 2012). De momento, as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) ainda estão em vigor, prevendo-se para breve a publicação de novos textos reguladores.² Tal esforço requer que os profissionais da Educação recebam uma formação (inicial ou contínua) mais adequada, nas universidades e Escolas Superiores de Educação.

A implementação do Processo de Bolonha, responsável pela reforma do Ensino Superior a decorrer, conduziu à criação de cursos focados no desenvolvimento de competências, independentemente da sua área científica, que deverão promover a aprendizagem ao longo da vida e levar os alunos a adaptarem-se mais facilmente a uma sociedade em constante mutação, nomeadamente no que se refere ao mercado de trabalho. Logo, atualmente, também o Ensino Superior exige um novo modelo de Educação, centrado no aluno e no desenvolvimento de competências essenciais adaptadas ao mundo atual, sendo a avaliação formativa um elemento-chave neste contexto.

3. objetivos

Desde 2007, estão a ser implementados novos cursos, no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro (UA), visando a formação inicial e contínua de profissionais da Educação.

Um desses cursos é a Licenciatura em Educação Básica (LEB), no âmbito da qual está a decorrer (desde 2010) um estudo exploratório que visa: i) Promover a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta o papel de relevo que esta desempenha no sucesso académico e na integração socioprofissional e o facto de que este processo envolve todos os professores da escola e não apenas aqueles que foram especificamente formados para esta finalidade (Sá, 2009, 2012); realmente, aprender línguas – e, particularmente, a língua materna – desenvolve competências – de natureza comunicativa, cognitiva e afetiva – essenciais ao sucesso do indivíduo, em termos escolares e sociais, mas o ensino/aprendizagem subjacente a outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, também contribui para o desenvolvimento de competências desta índole, incluindo o domínio de línguas; ii) Desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam adaptarem-se rapidamente a uma grande variedade de contextos.

Para este estudo, foram formuladas três questões de investigação: i) Será possível, no Ensino Superior, definir estratégias didáticas que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências promotoras da adaptação dos estudantes a uma maior variedade de contextos educativos? ii) Será que estas estratégias permitem levá-los a tomar consciência da necessidade de abordar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de uma forma transversal, tendo em conta a sua importância para o sucesso escolar e a integração socioprofissional? iii) Que papel cabe à avaliação formativa, neste contexto de investigação/formação/ação?

Neste texto, referimo-nos particularmente à terceira questão de investigação, que dividimos em subtópicos: i) Como pode a avaliação contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes? ii) Como reagem estes a uma metodologia de ensino com a qual não estão muito familiarizados?

4. metodologia

O estudo acima referido está a decorrer no âmbito da Didática da Língua (DL), uma unidade curricular (UC) integrada no plano de estudos da LEB (1º semestre do 3º ano), associada ao ensino do Português como Língua Materna (LM) e centrada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e em alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Já foi realizado com sete grupos de estudantes a frequentar a DL (Sá, 2013), no âmbito da qual devem desenvolver as seguintes competências: i) Mobilizar conceitos e processos relevantes para promover a educação linguística; ii) Analisar estratégias promotoras do desenvolvimento linguístico-comunicativo ao longo da vida em variados contextos; iii) Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em equipa. Poderão também desenvolver o pensamento crítico (Sá, 2016).

Nesta UC, foi adotada uma metodologia de ensino, que pretende fazer dos estudantes o centro do processo de ensino/aprendizagem, pelo que: i) os conceitos e princípios essenciais são apresentados e discutidos em momentos mais teóricos e expositivos encaixados no trabalho prático, desenvolvido na sala de aula e fora desta (cf. informação sobre a UC disponível em <http://www.ua.pt/ensino/uc/5129>); ii) ao longo do semestre, os estudantes deverão constituir um portefólio, onde vão incluir os produtos de atividades, realizadas individualmente e em grupo, oralmente e por escrito; iii) essas atividades estão todas centradas na análise de planificações de educadores de infância ou professores do 1º e 2º CEB escolhidas pelos estudantes, usando uma grelha fornecida pela docente da UC; iv) a docente deverá fazer um acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvidos pelos estudantes, em grupo ou individualmente.

Na UC foi adotado um sistema de avaliação contínua incluindo: i) uma apresentação oral coletiva (que vale 20% da classificação final); ii) uma apresentação oral individual (30%); iii) um relatório de trabalho escrito realizado em grupo (30%); iv) uma reflexão escrita individual, relativa ao percurso do estudante na UC (20%).

Os estudantes que se candidatam à avaliação de recurso (por não terem obtido aprovação na época normal) ou de melhoria (por não terem obtido uma classificação que lhes pareça satisfatória) deverão reformular um dos trabalhos escritos (individual ou de grupo), depois de o terem discutido com a docente da UC, já que, para nós,

é mais do que evidente que a avaliação formativa desempenha um papel de relevo neste contexto.

A metodologia de investigação usada neste estudo é de índole qualitativa, incluindo vários estudos de caso, cada um dos quais corresponde ao grupo de estudantes que frequentava a DL num dado ano letivo. Para cada caso, foram recolhidos dados relativos: i) ao desempenho dos estudantes, que correspondiam às classificações finais, organizados segundo três categorias previamente definidas (classificações negativas – abaixo dos 10 valores; classificações médias – entre os 10 e os 14 valores; classificações elevadas – acima dos 14 valores); ii) às suas representações sobre o modelo de avaliação nela adotado (identificadas a partir de enunciados sobre este tema incluídos nas reflexões escritas individuais, que apresentam no fim da UC e onde fazem uma apreciação do seu percurso nesta), submetidos a análise de conteúdo, feita com base em categorias que emergem do próprio processo. É de referir que – dada a congruência criada entre o sistema de avaliação adotado na UC, a metodologia de ensino utilizada e as competências que se pretende desenvolver nos estudantes – se parte do princípio de que uma melhor classificação indicia um maior desenvolvimento de competências essenciais para se ser um bom profissional da Educação.

5. resultados

Este artigo apresenta detalhadamente o sétimo caso e confronta os seus resultados com os obtidos para os seis casos anteriores.

5.1 Sétimo caso

Debruça-se sobre o trabalho desenvolvido com um grupo de 42 estudantes, a frequentar a UC de DL, no ano letivo de 2015/16 (entre setembro e dezembro de 2015).

5.1.1 Relativos ao desempenho

Mais uma vez, baseámos a análise do desempenho dos alunos nas classificações finais por estes obtidas na época normal de avaliação (que tem lugar no início de janeiro) e na época de recurso/melhoria (que ocorre no fim de janeiro ou início de fevereiro).

Os resultados relativos à época normal, de janeiro de 2015, são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1. Desempenho dos estudantes no primeiro momento de avaliação (sétimo caso)

Classificações	Número de estudantes	%
Abaixo de 10 valores	4	9,6
10 a 14 valores	38	90,4
Acima de 14 valores	0	0
Total	42	100

Antes de mais, este quadro revela-nos que o número de estudantes reprovados na época normal foi muito reduzido. Constata-se também que a quase totalidade dos estudantes avaliados obteve “classificações médias” (entre os 10 e os 14 valores). O que surpreende é o facto de nenhum ter tido uma classificação superior a 14 valores.

Vários estudantes candidataram-se à avaliação de recurso/melhoria, que teve lugar no início de fevereiro de 2016. Previamente, reuniram com a docente, que lhes deu sugestões para a reformulação dos seus portefólios. No Quadro 2, apresentamos o resultado da análise das classificações obtidas nesta segunda época de avaliação:

Quadro 2. Desempenho dos estudantes no segundo momento de avaliação (sétimo caso)

Classificações	Número de estudantes	%
Abaixo de 10 valores	0	0
10 a 14 valores	10	100
Acima de 14 valores	0	0
Total	10	100

A evolução dos estudantes entre os dois momentos de avaliação foi muito positiva: todos os que se inscreveram na avaliação de recurso obtiveram aprovação e todos os inscritos em melhoria tiveram uma classificação superior à da época normal.

No entanto, também nenhum dos inscritos na época de recurso/melhoria obteve uma classificação acima dos 14 valores.

De seguida, vamos apresentar os resultados da análise das representações destes estudantes sobre a natureza da avaliação e o papel desempenhado pela avaliação formativa num processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e de índole socio-construtivista.

5.1.2 Relativos às representações

No sétimo caso, analisámos 45 reflexões críticas individuais (38, na época normal, e 7, na época de recurso/melhoria), mas só 10 (correspondendo a 22,2%) continham enunciados relativos à avaliação.

Algumas das reflexões (poucas) apresentavam mais de um enunciado sobre este tópico.

O nosso corpus para este caso era constituído por 14 enunciados:

- Todos recolhidos nas reflexões escritas individuais apresentadas na época normal;
- Designados por códigos compreendidos entre E153 e E166, para os distinguir dos produzidos pelos estudantes avaliados nos anos letivos anteriores.

A análise de conteúdo feita conduziu aos resultados apresentados no Quadro 3:

Quadro 3. Representações dos estudantes sobre a avaliação (sétimo caso)

Representações sobre a avaliação	Número de enunciados	%
Centradas na classificação	6	42,8
Centradas no valor formativo da avaliação	4	28,6
Enunciados nulos	4	28,6
Total	14	100

A leitura do quadro revela-nos que a vertente formativa ficou abaixo da vertente classificativa. Além disso, o número de enunciados nulos iguala o dos que se referiam à vertente formativa do sistema de avaliação adotado na UC.

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise dos enunciados focados na vertente classificativa da avaliação, tendo em conta as categorias usadas nos casos anteriores:

Quadro 4. Tendências das representações sobre a dimensão classificativa (sétimo caso)

Tendências reveladas	Número de ocorrências	%
Justiça da classificação	5	83,3
Relação entre cada componente da avaliação e o seu peso na classificação final	1	16,7
Peso da componente teórica na avaliação	0	0
Aumento progressivo da dificuldade das provas de avaliação	0	0
Total	6	100

A leitura do quadro revela-nos que os enunciados focados na vertente classificativa da avaliação valorizavam sobretudo a justiça na classificação, como se pode ver no seguinte exemplo: *“Por fim, relativamente a avaliação proposta, considero que foi favorável para ambas as partes, e que a sua divisão de percentagem foi justa.”* (E158).

É ainda de referir que o único enunciado relativo à outra categoria pode também ser conotado com esta: *“Considero positiva a forma de avaliação utilizada, mas penso que seria bom considerar a apresentação que realizámos no dia 8 de outubro um elemento de avaliação, mesmo que esta valesse apenas 5% ou 10% da nota.”* (E157).

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise dos enunciados focados na vertente formativa da avaliação:

Quadro 5. Tendências das representações sobre a dimensão formativa (sétimo caso)

Tendências reveladas	Número de ocorrências	%
Promoção do trabalho colaborativo	1	14,3
Desenvolvimento de competências	2	28,6
Relação sistema de avaliação/ metodologia de ensino	3	42,8
Relação com a realidade no terreno	1	14,3
Total	7	100

O número de ocorrências registado revela que houve enunciados que foram associados a mais do que uma categoria.

Nesta dimensão, todas as categorias foram contempladas com um enunciado, pelo menos.

Por ordem descendente, temos:

— A relação entre o sistema de avaliação usado na UC e a metodologia de ensino adotada, como se pode depreender dos enunciados *“A avaliação também foi um aspeto que me agradou particularmente nesta UC, visto que valorizou principalmente a componente prática e não só a teórica, como acontece na maioria.”* (E156) e *“Relativamente à estrutura da Unidade Curricular considero-a bastante pertinente uma vez que favorece, durante o semestre, o trabalho autónomo e em grupo. Tal como acontece na avaliação promovendo a apresentação do trabalho em grupo e posteriormente de forma individual, desfrutando igualmente de apreciações de componentes escritas também de forma coletiva e individual.”* (E165), que também foram associados a outras categorias, e do enunciado *“Esta avaliação deu-nos sempre margem para melhorar na próxima apresentação, e a Docente referiu sempre o que considerava que não estava tão bem, o que foi uma mais valia para nós.”* (E159), que só foi associado a esta;

— O desenvolvimento de competências, como se pode ver nos enunciados *“A avaliação também foi um aspeto que me agradou particularmente nesta UC, visto que valorizou principalmente a componente prática e não só a teórica, como acontece na maioria.”* (E156) e *“Relativamente à estrutura da Unidade Curricular considero-a bastante pertinente uma vez que favorece, durante o semestre, o trabalho autónomo*

e em grupo. Tal como acontece na avaliação promovendo a apresentação do trabalho em grupo e posteriormente de forma individual, desfrutando igualmente de apreciações de componentes escritas também de forma coletiva e individual.” (E165), que também foram associados a outras categorias.

Encontrámos apenas um enunciado que fazia referência à promoção do trabalho colaborativo (e apenas a ela): *“Permitindo-nos desenvolver a nossa capacidade de trabalhar com os outros e de maneira autónoma, reconhecendo a importância do nosso contributo para as mais diversas situações de linguagem.”* (E166).

A categoria relativa à relação entre a dimensão formativa da avaliação e a realidade no terreno também só recolheu um enunciado, partilhado com outras categorias: *“A avaliação também foi um aspeto que me agradou particularmente nesta UC, visto que valorizou principalmente a componente prática e não só a teórica, como acontece na maioria.”* (E156).

Por conseguinte, constatámos que os estudantes que tinham sublinhado o valor formativo da avaliação adotada na UC se focaram sobretudo na relação entre o sistema de avaliação proposto e a metodologia de ensino adotado na UC, o que não nos permite pôr de parte a ideia de que poderiam igualmente estar preocupados com questões de “justiça na avaliação”, geralmente ligadas a uma valorização da sua dimensão classificativa.

5.2 Conclusões

5.2.1 Sobre o desempenho

A análise de dados feita para este sétimo caso e a interpretação dos resultados obtidos permitiram-nos concluir que a distribuição das classificações finais obtidas pelos estudantes seguia um padrão ligeiramente diferente do habitual, já que todos tinham obtido classificações finais situadas na faixa entre 10 e 14 valores, que considerámos como “classificações médias” (alguns depois de se submeterem a avaliação de recurso);

No entanto, à semelhança dos anos letivos anteriores, houve melhoria entre a época normal de avaliação e a época de recurso/melhoria, o que, na nossa opinião, decorre da atenção que os estudantes teriam dado às iniciativas da docente visando reforçar o lado formativo do sistema de avaliação implementado nesta UC.

5.2.2 Sobre as representações

No que toca a este aspeto, a análise de dados feita para este sétimo caso e a interpretação dos resultados obtidos levaram-nos a concluir que:

- A grande maioria dos estudantes (71,4%) não se referiu à avaliação, na reflexão escrita individual em que deviam fazer o balanço do percurso realizado na UC;
- Uma boa parte dos enunciados recolhidos que mencionavam este aspeto destacava o lado classificativo do sistema de avaliação adotado na UC (42,8%);
- Esses enunciados destacavam sobretudo a justiça da avaliação (83,3%);
- No que dizia respeito aos enunciados focados na dimensão formativa do sistema de avaliação adotado na UC, a categoria mais valorizada foi a que se referia à relação entre o sistema de avaliação adotado e a metodologia de ensino implementada (42,8%).

5.3 Comparação com os casos anteriores

5.3.1 Desempenho

No que toca a este aspeto mais factual, constatou-se que, até ao momento, predominam os casos em que:

- Há um pequeno número de estudantes que reprova;
- Há ainda um pequeno número de estudantes que obtém classificações superiores a 14 valores;
- Por exclusão de partes, a maioria dos estudantes obtém “classificações médias” (situadas entre os 10 e os 14 valores);
- Constituem exceção o ano letivo de 2010/11 (em que a maioria obteve notas elevadas, logo acima de 14 valores) e o de 2015/16 (em que todos tiveram “classificações médias”, situadas entre os 10 e os 14 valores).

Podemos concluir que o feedback dado pelo docente é realmente um elemento importante da metodologia de avaliação, dado que, apesar do elevado número de estudantes a avaliar, as reprovações são raras e predominam as classificações de nível médio.

Esta última observação lança uma sombra neste panorama aparentemente brilhante: seria bom que um maior número de estudantes obtivesse classificações

altas (acima dos 14 valores), sobretudo quando se candidatam à avaliação de recurso/melhoria.

Por conseguinte, reconhecemos que a eficácia desta metodologia de avaliação é muito condicionada pelo grau de consciência que os estudantes têm da sua utilidade e importância. Parece ser este o fator que justifica que consigam obter aprovação, mas tenham dificuldade em obter classificações acima da média.

5.3.2 Representações

De um modo geral, foram recolhidos muito poucos enunciados relativos à avaliação, nas reflexões críticas individuais apresentadas por escrito, nos sete grupos tidos em conta neste estudo. De facto, constatamos que a percentagem de enunciados que contemplam esse tópico é, geralmente, baixa, rondando os 25%. Constitui exceção o ano letivo de 2011/12, em que chegou aos 52,4%.

Também se constatou que as representações dos estudantes sobre o papel desempenhado pela avaliação na sua formação não variavam muito. De um modo geral, mais ou menos metade dos enunciados relativos à avaliação estava focada nas classificações e a outra metade mais centrada no valor formativo da avaliação. Constituem exceção os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, em que esses enunciados valorizaram sobretudo a vertente formativa, e o corrente ano letivo (2015/16), em que privilegiaram a vertente classificativa.

É também de referir que este último ano letivo foi aquele em que os resultados dos alunos foram menos satisfatórios, o que não foi surpreendente, na medida em que este caso corresponde aos alunos menos motivados que tivemos, desde que começámos a lecionar esta UC.

Dado que se trata de futuros profissionais da Educação, esta constatação é muito importante, já que precisam de compreender o papel de destaque que cabe à avaliação formativa em qualquer contexto educativo. Pensamos que divulgar este estudo junto deles será uma boa forma de contribuir para esta finalidade.

De um modo geral, os enunciados que contemplam a vertente formativa da avaliação fazem referência:

i) À relação entre as tarefas que são propostas aos estudantes no âmbito da avaliação e a natureza da formação que lhes é dispensada; o sétimo caso não constitui exceção a esta regra;

ii) Ao seu contributo para o desenvolvimento de várias competências, que poderão contribuir para a valorização dos estudantes em termos profissionais e até pessoais (nomeadamente, a autonomia e a capacidade de trabalhar em equipa, indispensáveis ao exercício de funções como profissional da Educação); o sétimo caso não constitui exceção a esta regra (se juntarmos as ocorrências relativas às categorias *Promoção do trabalho colaborativo* e *Desenvolvimento de competências*);

Muito pontualmente, surgem enunciados relativos a outros aspetos:

— A importância desta metodologia de avaliação para melhorar as relações entre professores e alunos (1 enunciado, no ano letivo de 2011/12, e outro, no ano letivo de 2013/14);

— A congruência entre o tipo de avaliação adotado na UC e a metodologia de ensino implementada pela docente da UC; curiosamente, no corrente ano letivo, esta foi a categoria mais valorizada, mas, como já referimos anteriormente, não conseguimos pôr de parte a ideia de que os estudantes poderiam estar igualmente preocupados com questões de “justiça na avaliação”, geralmente ligadas a uma valorização da sua dimensão classificativa.

Também são muito poucas as referências à importância:

— Do feedback no contexto da avaliação, apesar de encontrarmos frequentemente alguns enunciados em que estudantes referem que um feedback regular no âmbito da avaliação torna os alunos mais críticos em relação ao seu próprio trabalho e mais atentos ao trabalho dos seus pares, melhora a sua aprendizagem e leva-os a desenvolverem mais competências;

— Da autoavaliação, focada apenas num enunciado de uma reflexão escrita individual produzida na época normal do primeiro ano letivo tido em conta neste estudo (2009/10).

Daqui podemos concluir que, de um modo geral, estes estudantes não acreditam que podem desempenhar um papel importante na sua avaliação. Assim, focam-se nas classificações obtidas, considerando que a tarefa principal do docente é “dar notas”. Mais uma vez, sentimos que divulgar este estudo junto deles poderia contribuir para que mudem de ideias.

Estas são razões de sobra para continuarmos a apostar na produção escrita de reflexões críticas individuais por parte dos estudantes, levando-os a analisar criticamente o processo de ensino/aprendizagem em que estiveram envolvidos e o papel que nele desempenharam. Tencionamos insistir mais na explicação dos fundamentos desta avaliação.

Estimulam-nos também a aproveitar os ensinamentos retirados deste estudo, para tentar encontrar estratégias que nos ajudem a sensibilizar os estudantes para assumirem realmente a centralidade no processo de ensino/aprendizagem e usufruírem ao máximo da possibilidade que esta lhes dá para se valorizarem como futuros profissionais da Educação e pessoas, cientes de que essa opção vai refletir-se – de forma positiva – no seu desempenho, logo também nas classificações que irão obter na UC (habitualmente a sua grande preocupação).

NOTAS:

1. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.
2. Estão em discussão, desde 2015, versões provisórias de novas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e ainda documentos que nunca antes existiram, que regulam o trabalho levado a cabo com as crianças na creche (Portugal et al., 2015a, 2015b).

Referências

- Buescu, M. H.,** Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, M. H.,** Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Comissão Europeia (2007).** *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Um quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Ministério da Educação (1997).** *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Portugal, G.** (coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2015a). *Orientações pedagógicas para a creche: Finalidades e objetivos educativos*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Portugal, G.** (coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2015b). *Orientações pedagógicas para a creche: Práticas pedagógicas de qualidade*. Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

- Sá, C. M.** (2009). *Teaching Portuguese for the development of transversal competences*. In M. L. Dionísio, J. A. B. Carvalho & R. V. de Castro (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd-Universidade do Minho.
- Sá, C. M.** (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 264-372. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>.
- Sá, C. M.** (2013). Developing competences In Higher Education: The importance of assessment feedback. *Indagatio Didactica*. 5 (4), 85-103. ISSN: 1647-3582. Disponível em: <http://indagatio-didactica.web.ua.pt/index.php/id/index>
- Sá, C. M.** (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas, *Revista Lusófona de Educação*, 32, 133-147. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>
- Silva, I. L.** (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Classroom management: Teachers' skills and differentiation according to posts held at school – A research study with primary school teachers

Sónia Valente¹, Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto da Educação,*

Universidade de Lisboa

soniarodriguesvalente@gmail.com,

fhveiga@ie.ulisboa.pt

Abstract

Conceptual framework: The concept of *classroom management* emerges as a relevant and contemporary study area, since due to a shortage of empirical studies, there is a clear need for deeper explanatory theoretical models. Teachers use strategies for classroom management but still encounter barriers when defining conditions which may enhance the teaching and learning process. **Objective:** the present research intended to answer the following *research questions*: «How are teachers distributed according to the indicators of “classroom management skills” (CMS), in terms of low and high skills?» and «How are teachers differentiated within the parameters of “classroom management skills” (CMS) according to the posts they hold at school?». **Method:** a quantitative study was conducted with 181 teachers in the district of Lisbon, who answered to the Classroom Management Scale by Emmer & Hickman (1991), and the School Disruption Scale Inferred by Teachers by Veiga (2006). **Results and conclusions:** the results indicate that most teachers perceive their classroom management skills as high, particularly in the dimensions of behavior management and teaching management. These results also suggest that teachers holding administrative posts at school present more management skills, but only in the behavioral dimension.

Keywords: classroom management, primary school teachers, indiscipline, school administrative posts.

Resumo

Enquadramento conceptual: O conceito de *gestão da sala de aula* surge como área de estudo relevante e contemporânea, evidenciando-se, a necessidade de aprofundamento de modelos teóricos explicativos, face à escassez de investigações empíricas. Os professores utilizam estratégias na gestão da sala de aula, no entanto encontram ainda barreiras, na definição de condições que potenciem o processo do ensino e da aprendizagem. **Objetivo:** a presente investigação pretendeu responder às seguintes *questões de estudo*: «Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula” (CGA), em termos de baixas e elevadas competências?», e «como se diferenciam os professores nos parâmetros de “competências de gestão da aula” (CGA), em função dos cargos havidos na escola?

Método: realizou-se um estudo de natureza quantitativa, em que 181 professores do 1º ciclo do ensino básico, no distrito de Lisboa, responderam à *Escala de Gestão da Aula*, de Emmer & Hickman (1991), e à *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores*, de Veiga (2006). **Resultados e conclusões:** os resultados indicaram que a maioria dos professores perceciona como elevadas as suas competências de gestão da aula, sobretudo nas dimensões da gestão de comportamento e gestão de ensino. Estes resultados sugerem, ainda, que os professores com cargos exercidos na escola apresentam mais competências de gestão, mas apenas na dimensão comportamental.

Palavras-chave: gestão da sala de aula, professores do 1.º ciclo, indisciplina, cargos de gestão escolar.

1. Introduction

The school we have nowadays is different from the one existing two or three decades ago. Due to students' heterogeneity and to the diversity of events simultaneously taking place within the classroom, new concerns, reflections and higher responsibilities are required from the teacher (Demir, 2009; Pacheco, 2006; Santos, 2007). School

indiscipline relates to and is part of society, since having gained a dimension and proportion which is at the top of teachers' concerns and one of the major problems at school, it also extrapolates educational institutions and hits several sectors of society (Carita, 2002; Estrela, 1996; Veiga 2013). Indiscipline might be significantly reduced if teachers are helped into becoming more effective classroom organizers (Estrela, 1992). The relevance of this study is owed to the acknowledgement of the importance of a set of classroom management (CM) practices for educational success (Amado & Freire, 2009; Veiga 2013). Since the concept of *classroom management* is quite recent, it gains relevance and value as a research subject within both initial and continuous teacher training. Therefore, there is a relevant need to collect elements which may contribute to the existence of specific teacher training aiming to promote their psychoeducational skills when building a learning environment in the classroom (Veiga, 2013).

1.1 Issue and conceptual framework

The teacher's role has evolved from being a mere conveyor of knowledge into a classroom manager in the possession of a set of skills combined with the didactic skills concerning the subject they teach, which puts them in a strategically central position, particularly as far as social development and change are concerned (Santos, 2011; Schwarzweller & Lyson, 1978). The sphere of CM comprises a set of procedures intimately connected to the organization and functioning of what is achieved in the classroom. According to Levin and Nolan's theoretical model (2000), CM aims at the conception of the conditions which are necessary to learning, but it also outlines strategies to intervene in inappropriate behavior in order to enhance discipline and facilitate CM. The management of behaviors is connected to the kind of authority exercised in the classroom by the teacher and it includes some specificities (Veiga, 2013). The impact of CM will directly fall on instructions and social interactions, which will have positive repercussions on the prevention of indiscipline and on the evolution of school learning (Amado & Freire, 2009; Santos, 2007). The importance of this study is owed to the increasing indiscipline revealed by students over the years, to the acknowledgement of a set of classroom management (CM) practices for educational success, to the shortage of research, and to some stagnation regarding teacher training, all witnessed in Portugal as far as this topic is concerned (Amado & Freire, 2009; Veiga 2013).

2. Methodology

A quantitative methodology was chosen as, through a rigorous collection of information, it enables data treatment and statistical analysis (Carmo & Ferreira, 2008), which makes it possible to analyze the research questions formulated (Tuckman, 2012). Hereafter follows the presentation of the research questions, the description of the sample and the presentation of the tools.

2.1 Research questions

The general aim of this study was to identify the characteristics of CM behaviors perceived by primary school teachers and to understand the connection between the classroom management parameters according to the administrative posts held by teachers at school. Such aims led us to raise the following research questions: «How are teachers distributed according to the indicators of “classroom management skills” (CMS), in terms of low and high skills?» and «How are teachers differentiated within the parameters of “classroom management skills” (CMS) according to the posts they hold at school?».

2.2 Subjects and procedures

The sample consisted of 181 primary school teachers of both genders (150 female and 31 male), performing their job in the district of Lisbon, teaching in the public and in the private sector, and aged between 23 and 58 years old. After conducting the survey – which included the tools specified below – a selection was made of the data found relevant to the issue under study. This data was then analyzed with the SPSS computer program.

2.3 Tools

The tools resulted from the application of the survey through questionnaire conceived within the research *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* by Emmer and Hickman (1991). The data was collected by using the tools: *Scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline* by Emmer and Hickman (1991), translated and adapted to Portugal (Veiga, in press) as a questionnaire on CM; the *School Disruption Scale Inferred by Teachers* by Veiga (2006); and the collection of sociodemographic data with elements characterizing the teachers.

The questionnaire comprised 36 items corresponding to classroom management, distributed among three subscales: teachers' perception of the influences external to the classroom (PerInf), behavior management (BehMan) and teaching management (TeachMan).

As far as the *School Disruption Scale Inferred by Teachers* (SDSIT) is concerned, the respondents answered according to what happens in their lessons regarding their students' behavior. The SDSIT presents the following factors: distraction-transgression (DTI); aggression to classmates (ACI); aggression to school authority (AAI). Both scales present good coefficients of internal consistency and external validity.

Bearing in mind that the tests of differences enable the exploration of the existence of differences between independent groups, and considering the independent variable as the one which defines the groups under comparison, we considered in this differential analysis the values regarding the mean, standard deviation, t-student and significance of the data concerning the CM items according to the following variables: "posts held at school" – not holding a post (NHP) vs holding a post (HP).

3. Results

We will now present the results obtained considering the research questions of this study. With regard to **research question number 1 (Q1)**: «How are teachers distributed according to the indicators of "classroom management skills" (CMS), in terms of low and high skills?», we determined the percentage of teachers who, in each item of the scale, answered by disagreeing with the item (1 to 3) or agreeing (4

to 6), creating a subgroup of disagreement with the content of the item (D) in the first case, and a subgroup of agreement (A) in the other. For methodological reasons, the results obtained were therefore organized in two subgroups. In Table 1 column D, we can find the percentages of answers regarding disagreement with the content of the item, and in column C are the percentages of answers regarding agreement with the content of the item.

We now present the results concerning the distribution of teachers according to the indicators of “classroom management skills” (CMS) in terms of low and high skills and the relationship between the “classroom management skills” (CMS). As observed in Table 1, the general trend of the sample subjects' answers was towards agreement, indicating that they perceive their CMS as high.

Table 1. Distribution of the indicators of “classroom management skills” (CMS), in terms of disagreement (D) vs agreement (A) with the content of the item, in an agreement (A) decreasing order.

Dimensions	CM items	D (%)	A (%)
BehMan	7. I can communicate to students that I am serious about getting appropriate behavior.	1.1	98.9
BehMan	5. I know what routines are needed to keep activities running efficiently.	3.9	96.1
TeachMan	8. If one of my students couldn't do an assignment, I would be able to accurately assess whether it was at the correct level of difficulty.	3.9	96.1
BehMan	28. If students stop working in class, I can usually find a way to get them back on track.	4.4	95.6
BehMan	9. I know what kinds of rewards to use to keep students involved.	4.4	95.6
BehMan	35. I am confident of my ability to begin the year so that students will learn to behave well.	6.1	93.9
TeachMan	13. I am usually able to adjust the level of difficulty of the assignment to the student.	6.6	93.4
BehMan	4. I find it easy to make my expectations clear to students.	6.6	93.4
PeInf	27. My work with students would be more effective if parents also valued what I do.	7.7	92.3
TeachMan	14. I consider myself to be a good teacher because of the way I teach.	8.3	91.7

TeachMan	22. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective teaching approaches.	8.8	91.2
TeachMan	29. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his or her retention in the next lesson.	9.9	90.1
BehMan	11. There are very few students that I don't know how to handle.	11.6	88.4
PeInf	30. Home and peer influences are mainly responsible for student behavior in school.	11.6	88.4
PeInf	33. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.	14.4	85.6
BehMan	2. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him quickly.	18.2	81.8
PeInf	31. Teachers have little effect on stopping misbehavior when parents don't cooperate.	18.8	81.2
BehMan	18. When I really try, I can get through to most difficult students.	19.3	80.7
TeachMan	1. When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.	19.9	80.1
TeachMan	16. When a student gets a better grade than usual, it is probably because I found better ways of teaching that student.	20.4	79.6
BehMan	26. I can keep a few problem students from ruining an entire class.	20.4	79.6
TeachMan	32. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.	21.0	79.0
TeachMan	24. If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching the concept.	23.2	76.8
PeInf	25. The amount that a student can learn is primarily related to family background.	28.7	71.3
PeInf	3. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.	29.3	70.7
PeInf	6. There are some students who won't behave, no matter what I do.	32.6	67.4
PeInf	20. A teacher is very limited in what can be achieved because a student's home environment is a large influence on achievement.	37.0	63.0
PeInf	10. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept it at school.	38.1	61.9
PeInf	21. I find some students impossible to discipline effectively.	42.0	58.0
PeInf	15. Student behavior in classrooms is more influenced by peers than by the teacher.	49.7	50.3

BehMan	17. I don't always know how to keep track of several activities at once.	50.3	49.7
PeInf	34. Compared to other influences on student behavior, teacher's effects are very small.	56.9	43.1
BehMan	23. Sometimes I am not sure what rules are appropriate for my students.	70.7	29.3
PeInf	12. If a student doesn't feel like behaving, there's not a lot teachers can do about it.	73.5	26.5
BehMan	19. I am unsure how to respond to defiant students.	82.9	17.1

Legend: D = disagree; A = agree; PeInf = perception of influences; BehMan = behavior management skills; TeachMan = teaching management skills

According to the statements defining each one of the dimensions of the scale, the dimensions showing more expressive results are the behavior management and the teaching management ones, with a predominance of the behavioral dimension. With regard to behavior management, and considering the teachers who express high agreement with these items indicating CM skills, we highlight the high percentage of agreement with the specific skill of behavior management, showing figures ranging from 98.9% to 93.9%. In a decreasing order of expression, these percentages were observed in the following items: item 7 "I can communicate to students that I am serious about getting appropriate behavior" (98.9%); item 5 "I know what routines are needed to keep activities running efficiently" (96.1%); item 28 "If students stop working in class, I can usually find a way to get them back on track" (95.6%); item 9 "I know what kinds of rewards to use to keep students involved" (95.6%); and item 35 "I am confident of my ability to begin the year so that students will learn to behave well" (93.9%). The item that stands out with an intermediate level of agreement is item 26 "I can keep a few problem students from ruining an entire class" (79.6%). The item with the lowest level of agreement is item 17 "I don't always know how to keep track of several activities at once" (49.7%).

As far as the dimension teaching management is concerned, the items which stand out, in a decreasing order of expression, as having the highest levels of agreement are as follows: item 8 "If one of my students couldn't do an assignment, I would be able to accurately assess whether it was at the correct level of difficulty" (96.1%); item 13 "I am usually able to adjust the level of difficulty of the assignment to the student" (93.4%); item 14 "I consider myself to be a good teacher because of the way I teach" (91.7%); item 22 "When the grades of my students improve, it is usually because I

found more effective teaching approaches” (91.2%); and item 29 “If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his or her retention in the next lesson” (90.1%). With the lowest values in the teaching management dimension, two items stand out: item 32 “The influences of a student’s home experiences can be overcome by good teaching” (79.0%) and item 24 “If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching the concept” (76.8%).

Considering the whole of the items, some items comprised in the dimension perception of the influences external to the classroom show to have the lowest levels of agreement, thus showing teachers’ low skills regarding the influence they have on their students’ behavior compared to family and external factors. Therefore, the results indicate that teachers have the perception that they possess low skills regarding the following items listed in a decreasing order of expression: item 10 “If students aren’t disciplined at home, they aren’t likely to accept it at school” (61.9%); item 21 “I find some students impossible to discipline effectively” (58.0%); item 15 “Student behavior in classrooms is more influenced by peers than by the teacher” (50.3%); item 34 “Compared to other influences on student behavior, teacher’s effects are very small” (43.1%); and item 12 “If a student doesn’t feel like behaving, there’s not a lot teachers can do about it” (73.5%). However, it is also relevant to highlight two items: item 32, according to which teachers consider that “The influences of a student’s home experiences can be overcome by good teaching” (70.9%) and item 27 “My work with students would be more effective if parents also valued what I do” (92.3%).

Hereafter we present the results regarding **research question number 2 (Q2)**: “How are teachers differentiated within the parameters of “classroom management skills” (CMS) according to the posts they hold at school?”. In order to answer this research question, [“Q2: How are teachers differentiated within the parameters of “classroom management skills” (CMS) according to the posts they hold at school (not holding a post vs holding a post)?”], the first differential results under analysis correspond to the differences regarding the items of CM according to the administrative posts teachers hold at school (not holding a post vs holding a post). After conducting a t-test, we obtained the results presented in Table 2. From the values in Table 2, we conclude that the differences in the CM items according to the posts held at school are, for the most part, not significant. No significant differences were found

regarding the perception of influences and teaching management. With regard to the perception of influences and although this cannot be considered for the purpose of statistical significance, it is pertinent to mention that it borders the threshold value, with a higher mean of teachers holding a post. The dimension regarding behavior management appears to be an exception by showing statistical significance ($p < 0.01$). These results suggest that the teachers holding administrative posts at school possess more behavior management skills.

Table 2. Differences in the dimensions of classroom management (CM) according to the posts teachers hold at school (Posts) – not holding a post (NHP) vs holding a post (HP).

Dimensions	Posts	N	Mean	DP	t	Sig.
Perception of influences (PeInf)	NHP	140	41.4214	7.56085	-1.842	.067ns
	HP	41	43.9756	8.60665		
Behavior management (BehMan)	NHP	140	57.2429	6.01182	-2.828	.005**
	HP	41	60.4390	7.46341		
Teaching management (TeachMan)	NHP	140	39.8214	4.50143	-.456	.649ns
	HP	41	40.1951	4.98106		
Total teaching management skills (tmsTOT)	NHP	140	138.4857	12.11069	-2.722	.007**
	HP	41	144.6098	14.44105		

Legend: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns = not significant

4. Conclusions

In the light of the results presented, it is possible to observe that teachers perceive themselves as having high CM skills, among which behavior management and teaching management skills stand out, with a predominance of the behavioral dimension. With regard to the perception of influences external to the classroom and as far as behavior is concerned, the results show that this is the dimension comprising the lowest levels of agreement, which indicates teachers' low skills regarding the influence they have on their students' behavior comparatively to external factors such as family and schoolmates.

As far as research question number 2 is concerned ["Q2: How are teachers differentiated within the parameters of "classroom management skills" (CMS)

according to the posts they hold at school (not holding a post vs holding a post)?”], we intended to verify whether there were any significant differences in CM according to the administrative posts teachers hold at school (not holding a post vs holding a post). The differences found were, for the most part, not significant, as there is an absence of significant differences regarding the perception of influences and teaching management. These results suggest interpretations which may be justified by the fact that teachers have acquired a set of basic management concepts and skills which alone provide some preparation for the effective management of the classroom (Arends, 1995), and also a set of psychoeducational skills which may facilitate the effectiveness of teaching and learning (Veiga, 2013). These results may be supported and reinforced by several national and international studies which highlight the effectiveness of CM associated with particular psychoeducational models of intervention in the involvement of students in school (Akar and Jildirim, 2009; Freiberg, Chris and Templeton, 2009; Kaya and Donmez, 2009; Kayikci, 2009; Poon, Tan, and Tan, 2009; Sterling, 2009; Veiga, 2007; Veiga et al., 2009). These results may also be explained by the fact that CM is related to actions developed by teachers in order to create the appropriate conditions to teaching and learning (Arends, 1995) and because all teachers inevitably have to develop CM actions which represent core elements of the teaching action itself (Santos, 2007). It is worth adding that the absence of significant differences in CM according to the perception of influences and teaching management may also be owed to the fact that the existing scientific research on this issue is more directed towards the description and prevention of events rather than towards intervention with experimentally observed effectiveness (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011). This may, on the one hand, suggest that teachers possess management skills regardless of the posts they hold, since effective teachers also deal with behavior problems through preventive management (Arends, 1995). On the other hand, considering the lack of studies with experimentally observed effectiveness, it may suggest that this is the perception that teachers have of their own CM, although different results might be obtained if the research was conducted through direct observation by the researcher.

With regard to behavior management, we found that there was statistical significance, thus inferring that teachers holding posts at school possess more behavior management skills. The lack of studies which specifically approach the relationship between CM and teachers who hold administrative posts hinders

possible interpretations. However, it is yet possible to contextualize the results obtained by invoking that the methodology of action may be based on organizational models since CM is defined as an organizational method through which teachers aim to perform several tasks associated with several variables such as the capacity to exercise authority and responsibility. Since teachers holding administrative posts at school have to manage their own group of co-working teachers, we can also infer that these results derive from the way teachers manage groups, as such management shows to be more effective than when teachers control and discipline students individually (Kounin, 1970). Another key-element that research has ascertained is that in contexts of groups or people interaction, potential problems may be prevented through a previous planning of rules and procedures, and rules and procedures are certainly required in the classroom to coordinate important activities (Arends, 1995). Another element worth referring to is the fact that teaching in primary school follows a solo-teaching regime. Since the pedagogical rapport between teacher and student is paramount in this regime, this may reflect on the issue of appropriate behaviors (Estrela, 1986). This element may be reinforced by the research conducted by Amado (1998), where a connection was found between the frequency of indiscipline behaviors and pedagogical rapport. We can infer that an investment may be made in the relational dimension since indiscipline behaviors can be avoided or reduced through creating and maintaining the affective atmosphere of the group (Carita & Fernandes, 1997). This can be corroborated by observing the results obtained in the present study regarding teachers' perception as far as rapport with students is concerned, since the description of the sample confirms that according to the rapport they establish with their students, most teachers perceive themselves as having an understanding style. One of the things that might justify this type of rapport with students is the level of satisfaction teachers have in their job, since 51.7% claim it to be high, 45% say it is average and only 3.3% consider it low. Finally, it must be said that the interpretation of the values found in this study is close to conclusions drawn from other research studies, since an effective behavior management in the classroom requires a leadership dimension associated with each teacher's personal style. Also, since there is a high correlation between the teacher's confidence and effective classroom management (Arends, 1995), the success of such leadership depends on the degree of confidence the person shows to have as well as on the intensity with which they are able to exercise interpersonal influence.

We hope that this study may foster the creation of continuous training sessions for teachers, in order to help them acquire the skills which will enable them to build positive learning environments (Jones & Jones, 2006). Also, we hope that the results obtained from this study may be used so that teachers feel motivated towards becoming assertive and competent in the management of their classrooms, capable of intervening in their students' development, in the management of indiscipline and in the development of their own personal and professional fulfilment. With regard to future implications of this study for educational practice, we aspire to the creation of a specific CM course unit within the higher education degrees of initial teacher training.

Note:

This paper is based on a study conducted for the completion of a Master's Degree in Education – Area of Expertise in Personal and Social Training – by the first author, whose dissertation was presented at the Institute of Education of the University of Lisbon in 2015, under the title: Classroom management: Teachers' skills and differentiation according to posts held at school – A research study with primary school teachers, under the second author's supervision.

References

- Amado**, J. S., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arends**, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Carita**, C., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo**, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação, guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cooper**, P. &. (2003). *Communication for the classroom teacher (7^a ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davidson**, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into practice*, 43(1), pp. 6-13.
- Demir**, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584-589.
- Emmer**, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline scale. *Educational and psychological measurement*, 51(3), pp. 755-765.
- Estrela**, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T.** (1996). *Prevenção da indisciplina e formação de professores*.
- Gibbs, J.** (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hofman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, V., & Jones, L.** (2006). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kounin, J.** (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Levin, J., & Nolan, J.** (2000). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Virginia: Allyn and Bacon.
- Pacheco, J.** (2006). O pensamento e a acção do professor em formação. *Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*.
- Paulo, C. M.** (2011). *Dissertação de Mestrado. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Estratégias de gestão da sala de aula na disciplina de economia do ensino secundário*. Universidade de Lisboa.
- Santos, E.** (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. S.** (2007). *Gestão de sala de aula. Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Scharzweller, H. K., & Lyson, T. A.** (1978). Some plan to become teachers: determinants of career specification among rural youth in Norway, Germany, and United States. *Sociology of Education*, pp. Vol.51,29-43.
- Silva, E.** (2014). *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor*. *Dissertação de Mestrado - Mestrado Integrado em Psicologia* Universidade do Minho.
- Tuckman, B.** (2012). *Manual de investigação em educação 4ª edição actualizada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H.** (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F. H.** (no prelo). *Gestão da sala de aula: Adaptação portuguesa da «Teacher Eicacy in Classroom Management and Discipline Scale»*. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*.

Envolvimento de educadores de infância angolanos: Adaptação da *Utrecht Work Engagement Scale* e da escala de representações dos professores acerca dos comportamentos de cidadania docente

Genoveva A. Borges¹, Feliciano H. Veiga²

^{1,2}*Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal*

genovevaborges1969@hotmail.com;

fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

O envolvimento dos educadores de infância tem-se tornado essencial numa época, em que tanto a procura quanto a oferta de serviços de assistência à primeira infância é muito elevada. Por forma a caracterizar o envolvimento dos educadores de infância em efetivo serviço em infantários da rede pública e privada de três províncias de Angola (Benguela, Kuanza-sul e Luanda), foi aplicada uma metodologia que inclui a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), na sua adaptação portuguesa (Angst, Benevides-Pereira & Porto-Martins, 2009; Frade, 2015) e a *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente* (ERP-CCID), de Rego (2001), com posteriores estudos de adaptação de Gonçalves e Veiga (2006), e de Fonseca (2009). O trabalho aqui descrito pretende apresentar o processo de validação das escalas utilizadas, denominadas *Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância* (EAE-EI1) e *Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância – Comportamento* (EAE-EI2), depois da sua aplicação a uma amostra de 198 educadores de infância. O estudo psicométrico das escalas abrangeu

a análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax* e a determinação dos coeficientes de fiabilidade. Destacam-se as dimensões vigor, dedicação (ViDe) e absorção (Abso) com uma variância total explicada de 55,96%, e a interpessoalidade (Inter) e consciência pedagógica e participação (CoPart) com uma variância total explicada de 71,97%. A validade externa das escalas foi também avaliada, tendo-se verificado importantes associações, destacando-se a correlação entre as dimensões ViDe e Inter. As análises apresentadas revelaram-se sólidas, realçando as qualidades das escalas e a sua utilidade para a pesquisa no âmbito da educação, destacando-se a aplicação ao contexto dos educadores de infância angolanos.

Palavras-chave: Envolvimento de educadores de infância, Angola, Escalas de avaliação, Validação

Abstract

The engagement of kindergarten teachers has become essential in a time where both demand and provision of early childhood services are very high. In order to characterize the engagement of kindergarten teachers in effective service in public and private kindergarten sectors from three provinces of Angola (Benguela, Kwanza-sul and Luanda), a methodology that includes *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) in its Portuguese adaptation (Angst, Benevides-Pereira & Porto-Martins, 2009, Frade; 2015), and *Teachers' Representations Scale about their Teacher Citizenship Behaviors* (ERP-CCID) developed by Rego (2001), with subsequent revision studies by Gonçalves and Veiga (2006) and Fonseca (2009), was applied. The following research intends to present the validation method of the used scales, entitled *Assessment Scale Childhood Educators Engagement* (EAE-IE1) and *Assessment Scale Childhood Educators Engagement - Behavior* (EAE-EI2), after its application to a sample of 198 kindergarten teachers. Psychometric study of the scales included factorial analysis of the main components with *varimax* rotation and the determination of reliability coefficients. It highlights the dimensions vigor, dedication (ViDe) and absorption (Abso) with a total explained variance of 55.96%, and interpersonality (Inter) and pedagogical awareness and participation (CoPart) with a total explained variance of 71.97%. External validity of the scales was also evaluated, with significant associations having been found, highlighting the correlation between ViDe and Inter dimensions.

The analyses presented here were solid, underlining the qualities of both scales and their usefulness for the research in the field of education, with emphasis on its application to the context of Angolan childhood educators.

Keywords: Engagement of kindergarten teachers, Angola, Scales evaluation, Validation

1. Introdução

Sendo o subsistema de educação pré-escolar a base da educação em Angola, num estágio de desenvolvimento em que devem ser realizadas ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor (Artigo 11º, Lei 13/01 de 31 de dezembro), a conjuntura social atual sobre a inovação e mudança das práticas pedagógicas, torna explícita a importância desta pesquisa.

O projeto tem como principal objetivo aferir em que medida o envolvimento, o autoconceito e a formação em educação pré-escolar podem influenciar na promoção e no enraizamento das suas práticas pedagógicas dos educadores de infância, considerando que, segundo a mesma Lei (13/01 de 31 de dezembro, p. 2) está determinado que “considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessárias ao progresso socioeconómico da sociedade angolana”. Assim, no seu Artigo 3º dos objetivos gerais a mesma Lei (13/01 de 31 de dezembro, p. 3) considera que um dos objetivos educativos gerais da educação é “formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos”. A mesma lei preconiza ainda a escolarização de todas as crianças em idade escolar assim como, a redução do analfabetismo e a formação profissional. Este documento propõe uma readaptação do sistema educativo com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos necessários ao progresso da sociedade angolana (Dunguionga, 2010).

Segundo Freitas (2014), o novo sistema educativo que surgiu em 2002, resultado da execução da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), está organizado em 6 subsistemas: subsistema de educação pré-escolar, subsistema do ensino geral,

subsistema de ensino técnico-profissional, subsistema de formação de professores, subsistema de educação de adultos e subsistema de ensino superior.

Na sociedade angolana, a promoção de uma educação abrangente e de qualidade tem sido demanda generalizada, que resulta da dificuldade do Estado em prover acesso à educação para todos e em garantir educação de qualidade para aqueles que frequentam a escola pública.

Respondendo a essa demanda da sociedade, e respeitando uma exigência constitucional, o Ministério da Educação (MED) iniciou, em 2001, a implementação da reforma educativa do ensino primário. Essa reforma busca corrigir as debilidades vivenciadas na materialização da reformulação do ensino colonial – que teve processo iniciado em 1978 - três anos após a independência política da República de Angola.

Ao contrário do anunciado, crê-se que não se construiu uma nova escola, mas sim criou-se uma escola na fase de transição da ordem social. Essa escola estava fundada sobre a escola colonial e procurou-se transformar a sociedade em função dessa nova ordem decretada mas, segundo a *Evolução da Educação e Ensino em Angola* (EEEEA, MED 2008, cit. in Freitas, 2014) o sistema educativo de 1978 coexiste também com o novo sistema de educação de 2002.

De acordo com Silva (2000), há cerca de duas décadas que a formação é influenciada pelo contexto de trabalho e vice-versa, sendo evidente tanto a procura quanto a oferta de formação profissional em vários contextos profissionais. Em Angola tal também acontece, sendo que a oferta tem sido maior que a procura. Assim sendo, a formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral (1º ciclo do ensino secundário) ou equivalente capacitando-os a exercer atividades na educação pré-escolar e a ministrar aulas no ensino primário (da 1ª à 6ª classes), nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial (Lei 13/01 de 31 de dezembro). O facto de a sociedade estar em constante desenvolvimento e consequente mudança faz com que os cidadãos assim como as organizações exijam respostas oportunas que justifiquem a importância dada à formação profissional e à formação contínua.

Para Viana (2007), cada educador de infância deverá reunir bases teóricas para lidar com os acontecimentos e com os desafios da sua profissão, de modo a progredir e a atingir com sucesso e eficácia os objetivos propostos pelo órgão que tutela o ensino pré-escolar. Vasconcelos (2011, cit. in Pinho et al., 2013), com base em dados de novas pesquisas acerca do desenvolvimento infantil a nível internacional

relativamente à educação de crianças de tenra idade, condensa um conjunto de recomendações para a prestação de um melhor serviço de atendimento a estas crianças, fazendo referência ao facto de que é necessário elevar o nível de qualificação e dos contextos de trabalho dos educadores de infância. Este autor realça dessa maneira a necessidade imperiosa de se investir na formação dos educadores de infância (inicial, contínua e até mesmo pós-graduada), pelo facto de se tratar de profissionais que educam os mais frágeis.

De forma geral, pretende-se com o presente projeto obter uma melhor compreensão do envolvimento dos educadores de infância angolanos, o que poderá contribuir para a implementação de medidas que fomentem o incremento do envolvimento dos mesmos em contexto de prática pedagógica em infantários angolanos. Com este objetivo procedeu-se à aplicação e validação de duas escalas de envolvimento a educadores de infância angolanos, sendo que neste estudo se irá apresentar a validação interna e externa das respetivas escalas.

2. Metodologia

2.1. Método

O estudo que se apresenta é de tipo qualitativo/quantitativo, supondo, assim, uma recolha de dados submetidos a uma análise estatística através do sistema informático SPSS versão 21.

2.2. Objetivos

A atual pesquisa realizou-se com base no problema de investigação: Quais as variações do envolvimento e do autoconceito profissional dos educadores de infância de Angola, como se relacionam estes constructos entre si, e como oscilam em função da formação profissional e de outras variáveis pessoais e contextuais, sendo o objetivo principal aferir em que medida o envolvimento, o autoconceito e a formação inicial dos profissionais da educação infantil podem influenciar na promoção e enraizamento das suas práticas pedagógicas para assim percebê-los

enquanto pessoas e para capacitá-los com ferramentas de trabalho. Entretanto, em virtude da especificidade da presente investigação, cingir-nos-emos à análise dos resultados do envolvimento, tomando as propriedades psicométricas, a fiabilidade e a validação externa, das escalas usadas.

2.3. Amostra

Esta pesquisa teve uma amostra constituída por 198 educadores de infância dos quais 196 do género feminino (99%) e 2 do género masculino (1%), com um tempo de serviço entre 1-5 anos (64,1%), 6-10 (18,2%), 11-15 (11,6%) e mais de 15 anos de tempo de serviço (6,1%), com habilitações literárias entre o ensino básico (31,8%), ensino secundário (52,5%), bacharelato (8,6%), licenciatura (3%) e formação profissional em educação infantil (4%) em efetivo serviço em infantários de Angola.

2.4. Instrumentos

Os instrumentos base são o inquérito por questionário constituídos pela: *Utrecht Work Engagement Scale – Escala de Envolvimento no Trabalho* (UWES), na adaptação portuguesa de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009) constituído por 17 itens e três dimensões (vigor, absorção e dedicação) criada para medir o envolvimento de profissionais e estudantes; anteriores estudos com a escala aparecem em Frade e Veiga (2014, 2015, 2016). E a *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente* (ERP-CCID), de Rego (2001) com 31 itens e 4 dimensões: comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade pedagógica e (des)cortesia, adaptada de Fonseca (2009), Gonçalves e Veiga (2006), com 7 itens e três dimensões (interpessoalidade, consciência pedagógica e participação) criada para avaliar o envolvimento de estudantes e professores do 2º ciclo e escolhida para este estudo por ter a haver com o relacionamento interpessoal e por complementar a UWES. Ambas as escalas forma aplicadas aos educadores de infância angolanos, sendo que alguns termos foram adaptados à realidade em questão.

2.5. Procedimento

Os questionários foram aplicados a cada um dos educadores de infância da amostra em abril de 2012. Pretendeu-se com a descrição dos objetivos do estudo escritos no cabeçalho, sensibilizar os inquiridos para a importância da investigação e relevância das suas opiniões para o desenvolvimento da pesquisa. Relativamente às técnicas de análise de dados, optou-se pela análise da variância factorial, atendendo ao interesse na verificação da existência de correlações significativas nas dimensões das duas escalas de envolvimento.

3. Resultados

3.1. Estudo das propriedades psicométricas da EAE-EI1

O estudo da UWES que aplicada aos educadores de infância passou a denominar-se Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância (EAE-EI1), foi efetuado através da análise fatorial de componentes principais, utilizando a rotação *varimax*, com a identificação de três fatores e sem identificação de fatores.

Quanto às propriedades psicométricas, no estudo da EAE-EI1, que se relaciona com a forma como cada participante encara o seu trabalho e as pessoas com quem lida mais de perto, a análise realizada evidenciou a existência de duas dimensões, identificadas atendendo à escala original como – Dedicação-Vigor (DeVi), e Absorção (Abso).

Os dois fatores apresentaram-se com uma explicação de 55,96% da variância total, sendo que o fator “Vigor e Dedicação”, com 12 itens, explica 48,64% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 8,27), e o fator “Absorção”, com 5 itens, explica 7,32% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 1,24). De acordo com Costa (1996, cit. in Souza et al., 2007) o *eigenvalue* é o critério para a definição do número acertado de fatores a manter. Segundo Rodrigues (sd), o *eigenvalue* é uma das condições necessárias sobre a quantidade de fatores a serem extraídos.

Tem como base que um fator deve pelo menos esclarecer a quantidade de variância explicada por uma variável (1,0). Fatores com um *eigenvalue* abaixo de 1,0 devem ser rejeitados. Os valores apresentados na Tabela 1 apresentam a definição de dois fatores, ViDe e Abso para a escala EAE-EI1.

As dimensões obtidas para esta escala são equivalentes às obtidas no estudo de Frade (2014, 2015, 2016), que adaptou a escala UWES a profissionais da marinha portuguesa. A autora identificou duas dimensões, DeVi e Abso, com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada fator. Os dois fatores apresentaram-se com uma explicação de 64,82% da variância total, 56,9% para o fator DeVi e 7,9% para o fator Abso, valores esses comparáveis aos obtidos neste estudo.

Tabela 1. Dimensões da escala EAE-EI1 (via Análise de Componentes Principais)

	Dimensões	
	ViDe	Abso
1. No meu trabalho sinto-me cheia/o de energia.	,808	,086
11. Estou envolvida/o no meu trabalho.	,754	,353
10. Estou orgulhosa/o do trabalho que faço.	,728	,388
2. Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim.	,711	,194
3. O tempo passa rápido quando estou a trabalhar.	,704	,306
15. Sou muito persistente no meu trabalho.	,689	,278
5. Estou entusiasmada/o com o meu trabalho.	,684	,492
8. Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.	,626	,397
4. Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar.	,626	,424
7. O meu trabalho inspira-me.	,616	,451
9. Sinto-me feliz quando estou absorvida/o no meu trabalho.	,554	,372
13. O meu trabalho é desafiante para mim.	,526	,083
6. Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.	,269	,759
16. É difícil desligar-me do trabalho.	,179	,719
14. Fico tão envolvida/o no meu trabalho que abstraio-me do resto.	,337	,687
12. Posso trabalhar durante longos períodos.	,282	,665
17. Continuo a trabalhar, mesmo quando as coisas não estão bem a correr bem.	,129	,574
% variância explicada	48,64	7,32
Eigenvalue total	8,27	1,24

Componentes standartizados (Rotação Varimax)

Na Tabela 2, indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos nos vários fatores, na amostra geral.

Tabela 2. Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos (A) dimensão ViDe (Vigor e Dedicção); (B) dimensão Absorção (Abso)

Item-Total Statistics				
Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	54,77	134,311	,700	,914
11	54,84	128,593	,787	,910
10	54,70	130,840	,778	,911
2	54,47	138,667	,657	,917
3	54,90	132,558	,712	,914
15	54,79	134,723	,681	,915
5	54,94	127,682	,784	,910
8	54,98	131,776	,687	,915
4	54,75	134,007	,688	,915
7	54,97	129,608	,705	,914
9	54,85	136,187	,603	,918
13	55,31	135,851	,426	,929

Dimensão 1: ViDe ($\alpha = 0,92$)

Item-Total Statistics				
Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6	17,03	31,659	,646	,697
16	17,43	28,632	,575	,718
14	17,09	32,708	,571	,720
12	17,31	33,087	,550	,727
17	17,27	32,037	,415	,778

Dimensão 2: Abso ($\alpha = 0,77$)

Da análise da Tabela 2, verifica-se que a dimensão ViDe apresenta boa consistência interna, *alpha* acima de 0,90, sendo que a dimensão Abso, apesar de apresentar um valor de *alpha* mais baixo (0,77), poderá considerar-se que apresenta uma boa consistência interna. Frade (2015) obteve, no seu estudo, valores equivalentes a estes, 0,925 para a dimensão ViDe e 0,849 para a dimensão Abso.

Um estudo desenvolvido por Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009) compilou 25 estudos conduzidos de 1999 a 2003 na Holanda e Bélgica, com diversos grupos de profissionais como consultores, professores, funcionários públicos, fazendeiros, médicos, entre outros. A avaliação psicométrica da UWES

utilizada nestes estudos apresentou valores de *alpha* entre 0,70 e 0,90, sendo que a dimensão Absorção, apesar de consistente, apresenta, em geral, valores de *alpha* inferiores às dimensões Vigor e Dedicação.

Neste estudo, pela análise das Tabela 2A) e 2B) analisando aos valores de *alpha* quando os itens são eliminados, pode concluir-se que todos os itens devem ser considerados. Desta forma, tendo-se verificado que as duas componentes apresentam boa consistência interna, foi, ainda, calculado para cada dimensão, um índice geral- “vigor/dedicação total” (ViDeTot e AbsoTot) – resultante do somatório das pontuações obtidas nos itens incluídos em cada dimensão, que será utilizado como indicador da classificação obtida por cada participante em cada uma das dimensões consideradas, e que no seu conjunto irão traduzir o forma como cada participante encara o seu trabalho e as pessoas com quem lida mais de perto.

Com base nestas novas variáveis (ViDeTot e AbsoTot), e com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre os dois fatores extraídos da análise. Verifica-se que ambas se correlacionam positivamente, podendo dizer-se que estas dimensões avaliam facetas relacionadas com o envolvimento (Tabela 3). O mesmo foi descrito por Frade (2015) que verificou a existência de correlações positivas elevadas (0,813-0,975) entre as duas dimensões do envolvimento, ViDe e Abso.

Tabela 3. Coeficientes de correlação entre as duas dimensões consideradas na escala EAE-EI1

		AbsoTot
ViDeTot	Pearson Correlation	,686**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	198

(**) $p < 0,01$

A aplicação da escala UWES em diversos estudos (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006; Angst, Benevides-Pereira, & Porto-Martins, 2009) tem demonstrado elevadas correlações entre as dimensões encontradas, nomeadamente Vi, De e Abso, sendo que os valores superiores a 0,65.

3.2. Estudo das propriedades psicométricas da EAE-EI2

Da adaptação da Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente (ERP-CCID) a amostra do estudo resultou a Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância (EAE-EI2). Quanto à análise das propriedades psicométricas do estudo da EAE-EI2, que tem a ver com o comportamento do sujeito enquanto Educador(a) de Infância, na relação com as crianças, e onde se esperava obter três dimensões (Consciência pedagógica, Participação e Interpessoalidade), a análise fatorial dos resultados, na modalidade de componentes principais, seguida de rotação *varimax* ($KMO=0,88$) evidenciou a existência de duas dimensões significativas, identificadas atendendo à escala original (Rego, 2001) e à escala adaptada por Gonçalves e Veiga (2006), como-Interpessoalidade (Inter) e Consciência pedagógica e participação (CoPart).

Com base no que foi explicado, podemos afirmar que se está diante de um bom valor de KMO (0,88) sendo aceitável a realização de uma análise fatorial.

Os dois fatores apresentaram-se com uma explicação de 71,97% da variância total, sendo que o fator “Interpessoalidade”, com 5 itens, explica 58,28% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 4,08), e o fator “Consciência pedagógica e participação”, com 2 itens, explica 13,69% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 0,96) (Tabela 4). De acordo com o que foi indicado anteriormente sobre o indicador “eigenvalue”, os valores apresentados na Tabela 9 vêm comprovar a definição de dois fatores, Inter e CoPart para a escala EAE–EI2.

Tabela 4. Dimensões da Escala EAE-EI2 (via Análise de Componentes Principais)

	Dimensões	
	Inter	CoPart
5. Procuo ajudar as crianças.	,853	,261
4. Interesse-me pelas crianças como pessoas.	,825	,286
7. As crianças gostam de falar comigo.	,816	,122
6. Tenho facilidade em estabelecer boas relações com as crianças.	,768	,175
3. Gosto de falar com as crianças.	,730	,401
2. Preparo bem as aulas.	,194	,851
1. Dialogo abertamente com as crianças.	,250	,812
% variância explicada	58,28	13,69
Eigenvalue total	4,08	0,96
Componentes standartizados (Rotação Varimax)		

Na Tabela 5, indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos nos dois fatores, na amostra geral. De acordo com o que foi indicado sobre o valor do *alpha* e correlação item-total, pode concluir-se que todos os itens devem ser considerados.

Tabela 5. Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos
(A) dimensão Inter; (B) dimensão CoPart

Item-Total Statistics				
Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3	21,23	9,161	,717	,866
4	21,18	9,304	,786	,853
5	21,19	8,978	,812	,846
6	21,33	8,841	,665	,880
7	21,30	8,687	,694	,873

Dimensão 1: Inter ($\alpha=0,89$)

Item-Total Statistics				
Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	4,89	,907	,503	.
2	5,13	1,028	,503	.

Dimensão 2: CoPart ($\alpha=0,67$)

A escala original - ERP-CCID - aplicada por Rego (2001) a professores universitários (com um total 31 itens) revelou as seguintes dimensões: comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade pedagógica e (des)cortesia, com alfas de 0,85, 0,85, 0,88 e 0,82, respetivamente, sendo que estes componentes explicam 69,8% da variância. Gonçalves e Veiga (2006) adaptaram esta escala a professores dos ensinos básico e secundário, mas foi no estudo desenvolvido com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade sobre os comportamentos de cidadania docente (Veiga, Gonçalves, Guedes, Antunes, Caldeira, & Ferreira, 2005), que efetuaram a avaliação das propriedades psicométricas da escala que denominaram Escala de representações dos alunos acerca da profissionalidade docente (ERA-CPD). Neste estudo os autores verificaram que os seis fatores obtidos através de análise fatorial: “participação (estímulo à participação dos alunos); orientação prática (utilização de exemplos e ligações à prática); ensino (ou conscienciosidade, cuidado havido na

preparação e execução do acto de ensinar); cortesia (respeito pelo aluno e pelas suas dificuldades escolares); interpessoalidade (disponibilidade para a relação e apoio); normatividade (gestão das normas clareza das regras e orientações)” apresentavam-se com uma explicação de 59,10% da variância total, sendo os valores de *alpha* para as dimensões de 0,73, 0,75, 0,70, 0,64, 0,81, 0,81 e 0,90, respetivamente.

Tendo-se verificado que as duas componentes apresentam boa ou razoável consistência interna, foi, ainda, calculado para cada dimensão, um índice geral- InterTot e CoPartTot – resultante do somatório das pontuações obtidas nos itens incluídos em cada dimensão, que será utilizado como indicador da classificação obtida por cada participante em cada uma das dimensões consideradas, e que no seu conjunto irão traduzir o comportamento de cada participante enquanto Educador(a) de Infância. Com base nesta nova variável, e com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre os dois fatores extraídos da análise, verificando-se que ambos se correlacionam positivamente, podendo dizer-se que estas dimensões avaliam facetas relacionadas com o envolvimento dos Educadores de Infância, no que se refere ao seu comportamento na relação com as crianças (Tabela 6).

Tabela 6. Coeficientes de correlação entre as duas dimensões consideradas na escala EAE-EI2

		CoPartTot
InterTot	Pearson Correlation	,524**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	198

(**) $p < 0,01$

Para a análise da validade interna usou-se também o procedimento “reliability” do SPSS (versão 23), uma vez que se trata de uma nova escala para a avaliação do envolvimento de educadores de infância, e não existe nenhum estudo prévio da mesma. Este procedimento permite determinar grandezas estatísticas importantes para cada item, como a média e o desvio padrão (DP) (Tabela 7). Assim, embora se tivesse uma expectativa do número de fatores específicos, efetuou-se uma análise exploratória da distribuição dos itens por fatores, sem indicação do número de fatores.

Tabela 7. Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EAE-EI2

Item	Média	DP	N
1	5,13	1,014	198
2	4,89	,953	198
3	5,33	,866	198
4	5,38	,782	198
5	5,36	,824	198
6	5,23	,979	198
7	5,26	,982	198

Verifica-se que o item com média inferior é o 2 e que o item que apresenta a média mais elevada é o 4. A média das médias de todos os itens é de 5,23, com um leque de 0,49 e uma variância de 0,029. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0,61, com um máximo de 1,03 e média de 0,84. O procedimento “reliability” permite ainda tomar conhecimento da média da escala, da variância, e do coeficiente de consistência interna da mesma, caso determinado item seja eliminado, e ainda da correlação entre a pontuação do item e a pontuação da escala, calculada a partir dos mesmos itens (Tabela 8). Através da análise da relação de cada item com a escala no seu conjunto (correlação-item total) - Tabela 8, verifica-se que todos os itens apresentam uma correlação elevada com a escala global. Os índices com maior poder discriminativo são o item 4 e o item 5. Estes resultados sugerem a manutenção dos 7 itens da escala final.

Tabela 8. Elementos estatísticos dos itens da escala EAE-EI2, caso o item seja eliminado

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	31,45	17,670	,527	,869
2	31,69	18,216	,500	,871
3	31,25	17,164	,735	,840
4	31,20	17,583	,761	,839
5	31,22	17,196	,777	,836
6	31,35	17,052	,641	,852
7	31,32	16,961	,651	,851

3.3. Estudo da validade externa das escalas

Relativamente à relação entre as dimensões das duas escalas de envolvimento consideradas (Tabela 9), verifica-se que existe uma correlação positiva e significativa entre as dimensões consideradas, destacando-se a correlação entre as dimensões ViDe e Inter (0,648), que pode justificar-se atendendo a que um educador de infância com alto grau de energia durante o tempo de trabalho e interesse em entregar-se ao trabalho irá, em princípio, estabelecer uma relação com a criança, que refletirá cuidado e preocupação pedagógica em transmitir os conceitos. Será possivelmente um educador de infância empenhado em que a criança compreenda e se interesse pelos temas, e que irá explorar as diferentes áreas do conhecimento de uma forma dinâmica, utilizando exemplos práticos e interessantes para a vida das crianças.

Tabela 9. Coeficientes de correlação entre as dimensões das escalas EAE-EI1 e EAE-EI2

		InterTot	CoPartTot
ViDeTot	Pearson Correlation	,648**	,410**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	198	198
AbsoTot	Pearson Correlation	,371**	,201**
	Sig. (2-tailed)	,000	,005
	N	198	198

(**) p<0,01

4. Discussão e conclusões

O atual estudo ajudou a entender o envolvimento dos educadores de infância em função das dimensões das escalas usadas. Os resultados apresentados mostram que as dimensões do envolvimento apresentam-se como fontes de variância, sendo que sujeitos com maior valorização a nível das dimensões do autoconceito adquirem maiores valores a nível do envolvimento. Os resultados apresentados mostram que as dimensões do envolvimento se apresentam como fontes de variância das dimensões do envolvimento. Assim, de acordo com Schaufeli, Salanova, González-Romá, e Bakker (2002), o vigor faz referência a altos níveis de energia e resiliência,

traduzidos na vontade de se esforçar e persistir diante das dificuldades. Os sujeitos que apresentam valores altos em vigor geralmente possuem muita energia quando trabalham, os que apresentam baixos valores possuem menos energia. A dedicação é relativa ao sentido que se dá ao trabalho que se faz, como orgulho, entusiasmo e inspiração, assim como o sentir-se desafiado pelo mesmo. Os sujeitos que apresentam altos níveis de dedicação têm uma identificação muito forte com o seu trabalho, pois a prática é significativa, desafiante e inspiradora. Por outro lado, sentem-se orgulhosos e entusiasmados. Os que apresentam baixos níveis de dedicação, não se identificam com o trabalho pelo facto de não o experienciarem como inspirador, com significado ou desafiante, não se sentindo orgulhosos ou entusiasmados com ele. A absorção refere-se ao facto de se estar “mergulhado” no trabalho ao ponto de ser difícil abandoná-lo, as horas passam depressa e o sujeito esquece-se de tudo a sua volta. Os indivíduos, que apresentam valores altos em absorção, sentem que estão, regra geral, envolvidos e absorvidos com o seu trabalho e por isso têm dificuldade em abandoná-lo. Assim, o sujeito sente que tudo à sua volta é esquecido e o tempo parece passar muito rápido. Os profissionais que apresentam valores baixos de absorção não se sentem absorvidos pelo trabalho nem têm dificuldade em abandoná-lo ou de se esquecer de tudo a sua volta.

Assim, dos estudos das propriedades psicométricas da escala UWES aplicada aos educadores de infância - EAE-EI1, pode concluir-se que estes revelaram e confirmaram duas dimensões importantes cuja significação se especifica de acordo com Frade (2015), sendo que a congruência semântica das dimensões apresentadas não está isenta de melhorias e, em posteriores estudos, poderá ser retomada, revista e ampliada.

Vigor e Dedicação (ViDe): são medidos pelos itens 1, 4, 8, 12, 15 e 2, 5, 7, 10 e 13 respetivamente; dizem respeito ao grau de envolvimento laboral do educador de infância, que o leva a compreender o sentido, a vontade, a criatividade, a dignidade e o estímulo, equivalente a altos graus de energia durante o tempo de trabalho, interesse em entregar-se ao trabalho, assim como, perseverança em circunstâncias difíceis.

Absorção (Abso): inclui os itens 3, 6, 9, 11, 14, 16 e 17; diz respeito a um grau alto de atenção e empenhamento. O educador de infância absorvido tem a impressão que o tempo passa rápido, e tem dificuldades em “livrar-se” do trabalho que está a desempenhar.

Para a escala EAE-EI2, a partir das análises efetuadas, pode concluir-se então que a mesma revelou e confirmou duas dimensões importantes cuja significação se especifica, sendo que a congruência semântica das dimensões poderá ser revista em posteriores estudos.

Interpessoalidade (Inter): inclui os itens 3, 4, 5, 6 e 7; pode definir-se como a relação estabelecida entre o educador e a criança, através de um processo de comunicação que reflete o cuidado e a preocupação pedagógica do educador em transmitir os conceitos e explorar as diferentes áreas do conhecimento, com exemplos práticos e interessantes para a vida das crianças (Veiga et al., 2005);

Consciência pedagógica e participação (Copart): abrange os itens 1 e 2; diz respeito aos comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício da prática pedagógica, como preparar e realizar as atividades de acordo com o que lhe é exigido (Rego, 2001).

Assim, é essencial, promover o envolvimento dos educadores de infância, de maneira a alcançar melhores práticas pedagógicas. Ainda que os dados sobre a validade externa precisem de pesquisas novas e com amostras mais extensas, concorda-se que estes instrumentos possam contribuir para a utilidade prática das escalas, com vista à melhoria de comportamental dos educadores de infância.

O estudo do autoconceito de educadores de infância, bem como a relação deste constructo e do envolvimento com as habilitações literárias e necessidades de formação destes profissionais, está ainda em desenvolvimento. Espera-se que estes resultados possam elucidar sobre quais as variações do envolvimento e do autoconceito profissional dos educadores de infância de Angola, como se relacionam estes constructos entre si, e como oscilam em função da formação profissional e de outras variáveis pessoais e contextuais.

Referências

- Angst**, R., Benevides-Pereira, A. M., & Porto-Martins, P. C. (2009). *UWES Manual – Português BR*. GEPEB – Grupo de estudos e pesquisas sobre estresse e burnout.
- Dunguionga**, A. W. S (2010). *Política Educativa e Reforma Curricular em Angola: o caso do 1º Ciclo do Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Frade**, A. S. B. V. (2015). *Motivação, Envolvimento e Autoconceito: Um estudo com militares dos cursos de formação de sargentos da marinha portuguesa* (Tese de Doutoramento orientada por Feliciano Veiga). Universidade de Lisboa, Portugal.

- Frade, A., & Veiga, F. H.** (2014). An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy. *Proceedings of EDULEARN14 Conference, Espanha*, pp. 7493-7501. ISBN: 978-84-617-0557-3.
- Frade, A., & Veiga, F. H.** (2016). Trainee engagement in the Portuguese Navy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences: Future Academy's Multidisciplinary Conference, Greece*, 217, pp. 764-770. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.142.
- Fonseca, S. C. P.** (2009). *Autoconceito Profissional dos Professores de Ciências e de Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado orientada por Feliciano Veiga). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Freitas, H. C. L.** (2014). PNE e formação de professores, Contradições e desafios. *Retratos da Escola*, 8(15), 427-446.
- Gonçalves, V., & Veiga, F.H.** (2006). Autoconceito Profissional dos Professores. In *Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 28-30 de novembro 2006* (pp. 1131-1144). Évora: Universidade de Évora.
- Lei 13/01** de 31 de dezembro de 2001 - *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Angola.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. V.** (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), 109- 125.
- Rego, A.** (2001), Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um constructo. *Revista de Educação*, X(1), 109-125.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B.** (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W.B., Bakker, A. B., & Salanova, M.** (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. Disponível em <http://online.sagepub.com>
- Silva, A. M. C.** (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Souza, M. G. S., & Puente-Palacios, K.** (2007).Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7(2), 95-114. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/1933>
- Veiga, F. H.** (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H.** (Coord.) (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editora.

- Veiga, F.,** Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005). Uma “Escala de representações dos alunos acerca dos comportamentos de profissionalidade docente” (ERP-CPD). In *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 14-16 de Setembro 2005* (pp. 4257-4271). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Viana, I. M. T. C.** (2007). *O Projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas.* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Portugal.

O envolvimento dos alunos e a formação da autoeficácia do professor estagiário

Maria Martins, Marcos Onofre,

João Martins, Ana Quitério

e João Costa

Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002, Cruz Quebrada, Dafundo, Portugal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal

mjmartins@fmh.ulisboa.

pt, monofre@fmh.ulisboa.

pt, jmartins@fmh.ulisboa.

pt, aquiterio@fmh.ulisboa.pt,

joao_paulo_costa@live.com.pt

Resumo

Enquadramento conceptual: O envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem depende do equilíbrio ecológico em contexto de sala de aula. Para o alcance do equilíbrio propício à aprendizagem, cabe ao professor planear e implementar o sistema de tarefas de instrução e gestão, integrando a agenda social dos alunos (Hastie & Siedentop, 2006), sendo necessário que se sinta capaz de o fazer (Bandura, 1997). Assim, a autoeficácia do professor na gestão da ecologia da aula é determinante no sucesso do envolvimento dos alunos.

Objetivos: Com o presente estudo, pretendemos analisar: 1) a relação entre a variação

da autoeficácia de uma estagiária, durante o estágio pedagógico e o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem; 2) as experiências de estágio relacionadas com o envolvimento dos alunos e destacadas pela estagiária como reforçadoras da autoeficácia.

Metodologia: No estudo foi analisado um caso, Sara, selecionada entre 263 estagiários, a partir de um critério de alteração inicial positiva da autoeficácia correspondente ao percentil 80 da distribuição da amostra. A autoeficácia foi estudada através da Escala de Autoeficácia Específica (Onofre, 2000). As experiências formativas, associadas ao envolvimento dos alunos, destacadas pela estagiária como reforçadoras da autoeficácia apuraram-se em entrevistas semiestruturadas, sujeitas a análise de conteúdo temática. O nível de envolvimento dos alunos nas aulas foi estudado através da análise da ecologia da aula, recorrendo-se à versão adaptada por Onofre (2000) do *Task Structure Observation System* (Siedentop, 1994).

Resultados: Durante o estágio, a autoeficácia de Sara aumentou, verificando-se também um elevado envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem propostas. No início, por entrevista, Sara destacou a importância de investir numa gestão equilibrada da ecologia da aula. Posteriormente, pela análise das aulas, verificou-se que os alunos apresentavam uma elevada congruência nas tarefas propostas. Sara associou a elevação da autoeficácia à vivência de experiências positivas com os alunos, em situação de aprendizagem como a diversificação de tarefas e o assegurar de um sistema de regras e rotinas consistente.

Conclusão: Este estudo revela o contributo das experiências reais e diretas com alunos na formação e reforço da autoeficácia dos professores e no desenvolvimento de competências promotoras do envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Palavras-chave: ecologia da aula; autoeficácia; envolvimento dos alunos; estágio pedagógico, educação física.

Abstract

Conceptual framework: Students' engagement in learning tasks depends on the ecological balance in the classroom context. To reach this important balance for students' learning, teachers need to integrate the students social agenda in their plan and implementation of the instructional and the managerial tasks systems (Hastie & Siedentop, 2006), requiring that teachers feel capable to do this (Bandura, 1997).

Thus, teachers' self-efficacy for classroom management is crucial to successfully engage students.

Objectives: This study aims to analyze: 1) the relation between the self-efficacy variation of a preservice teacher, during the practicum, and students' engagement in learning tasks; 2) the practicum experiences associated to students' engagement and highlighted by the preservice teacher as reinforcement of self-efficacy.

Methods: In this case study, Sara was selected from out of 263 preservice teachers through a criterion of positive initial variation of self-efficacy, corresponding to the 80th percentile of the sample distribution. Self-efficacy was analyzed through a Specific Self-Efficacy Scale (Onofre, 2000). The training experiences highlighted by the preservice teacher, associated to students' engagement, were obtained through semi-structured interviews, and analyzed through thematic content analysis. The level of students' engagement in the classroom ecology was obtained through an adapted version (Onofre, 2000) of *Task Structure Observation System* (Siedentop, 1994).

Results: During the practicum, Sara's self-efficacy increased, followed by a high level of students' engagement for the proposed tasks. In the interview, at the beginning, Sara highlighted the importance of investing in a balanced classroom management. Afterwards, through lesson observation, it was verified that students revealed highly congruent behaviors with the proposed tasks. Sara associated her self-efficacy increase to positive experiences with her students, in learning situations such as teaching differentiation and assuring a consistent system of rules and routines.

Conclusion: This study reveals the contribute of real and direct training experiences with students for building and developing teachers' self-efficacy and competences that promote students' engagement in learning tasks.

Keywords: classroom ecology; self-efficacy; student engagement; practicum, physical education.

1. Introdução

O presente estudo analisou a relação entre a variação positiva do sentimento de autoeficácia (SAE) de uma estagiária de Educação Física, durante o estágio pedagógico e o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, e as experiências de estágio relacionadas com o envolvimento dos alunos e destacadas pela estagiária como reforçadoras da autoeficácia.

O texto que se segue, inicia-se com um enquadramento conceptual para esclarecer a noção de envolvimento dos alunos segundo o paradigma da ecologia da sala de aula, bem como o conceito de SAE dos professores em formação e as suas fontes. Seguidamente, esclarecemos os objetivos do estudo e a metodologia utilizada. Numa terceira parte, apresentamos os resultados da pesquisa. Finalizamos com a discussão dos resultados alcançados, apresentando também as conclusões do estudo.

2. Enquadramento conceptual

2.1 A ecologia da sala da aula e o envolvimento dos alunos

Para o estudo do envolvimento dos alunos, adotámos a perspetiva microssistémica da investigação ecológica em educação (Hamilton, 1983). Neste âmbito de análise, Doyle (2006) considera a sala de aula um contexto fundamental para o sucesso das aprendizagens dos alunos e conceptualiza-a como um habitat, onde professor e alunos desenvolvem uma atividade afim e interdependente, onde se reúnem, de forma relacionada, preocupações académicas, organizativas e sociais. De acordo com a perspetiva ecológica, o professor deve ter a capacidade de gerir estas diferentes preocupações que, em si, encerram o que o autor designa por sistemas de tarefas da aula. Estes sistemas são: o sistema de tarefas de instrução, o sistema de tarefas de gestão e o sistema social dos alunos. O sistema de tarefas de instrução relaciona-se com as aprendizagens que o professor projeta para os alunos. O sistema de tarefas de gestão diz respeito a aspetos disciplinares e organizacionais, sendo essencial para que professor e alunos interajam em contexto de sala de aula. O sistema social dos alunos reporta-se aos interesses e intenções dos alunos para a aula. Os dois primeiros são, habitualmente, estabelecidos de forma explícita pelo professor e visam envolver ativamente os alunos nas aprendizagens, enquanto o terceiro emerge de forma subtil, a partir da iniciativa dos alunos. Deste modo, no presente estudo entendemos o envolvimento dos alunos na perspetiva da natureza dos comportamentos que os mesmos assumem, em contexto de sala de aula, como expressão da sua agenda social.

Segundo o modelo da ecologia de aula, os sistemas de tarefas estabelecem, inevitavelmente, interações recíprocas que levam a que a alteração num deles implique modificação nos restantes. Neste âmbito, o professor, através do seu planeamento e intervenção, pode promover diversas tipologias de equilíbrio ecológico que acarretam diferentes consequências ao nível das aprendizagens dos alunos. No caso do ensino da Educação Física, o professor tem a possibilidade de optar pela redução das exigências do sistema de tarefas de instrução, com o propósito de alcançar a cooperação dos alunos no sistema de tarefas de gestão (Siedentop, 1991). Nestas circunstâncias, o equilíbrio alcançado compromete o sistema de tarefas de instrução e, de forma inerente, os objetivos de aprendizagem. Paralelamente, verifica-se o domínio do sistema social dos alunos na contrapartida de um sistema de tarefas de gestão norteados pela “ordem” a nível organizacional e comportamental. Em sentido oposto, o professor pode adotar uma imposição autoritária do sistema de tarefas de instrução e de gestão, ignorando ou reprimindo o sistema social dos alunos. Esta tipologia de atuação tende a conduzir a comportamentos incongruentes dos alunos, ficando desta forma comprometido o sistema de tarefas de gestão, com consequências nefastas óbvias para o sistema de tarefas de instrução. Siedentop (1991) apresenta um terceiro modo de gestão da ecologia da aula que assume a necessidade da inclusão do sistema social dos alunos na agenda do professor. A mesma perspetiva é apresentada por Doyle (2009), quando destaca que as práticas centradas nos alunos “invite students to engage in classroom events and engender the kind of personal allegiances and affiliations necessary for creating and sustaining productive learning communities” (p.158). A implementação desta forma de equilíbrio ecológico implica, da parte do professor, um cuidado no planeamento e implementação dos sistemas de tarefas de instrução e de gestão, integrando a agenda social dos alunos, ou seja, preparar e levar a efeito a concretização de aprendizagens significativas, tendo em conta os interesses e intenções dos alunos, valorizando mutuamente os seus propósitos e os dos professores.

2.2 A autoeficácia do professor

Para que o professor tenha a capacidade de implementar o equilíbrio ecológico promotor de aprendizagens dos alunos, é essencial que se sinta capaz de o fazer, ou seja, que o professor apresente uma elevada crença nas suas capacidades para

concretizar esta atividade. Esta crença define-se como autoeficácia, segundo a Teoria Cognitiva Social de Bandura (1977, 1997). A investigação tem permitido demonstrar que o SAE do professor influencia a sua capacidade, determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino (Bandura, 1997), constituindo-se assim como um elemento determinante da qualidade da sua intervenção. Pajares (1992) menciona que este tipo de crenças, quando precocemente formado, apresenta uma grande estabilidade e resistência à alteração.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) destacam que o SAE está mais predisposto a alterações quando se inicia a sua formação, sendo assim possível compreender que a formação inicial se constitui como um período crítico na criação e desenvolvimento da autoeficácia.

Segundo Bandura (1977, 1997), as crenças de eficácia são o resultado de um processo complexo de autoperceções decorrentes do processamento cognitivo, designadas pelo autor como fontes de autoeficácia. Estas fontes dizem respeito: à experiência de mestria, à experiência vicariante, à persuasão verbal, e aos estados fisiológicos e afetivos.

A experiência de mestria reporta-se a informações de eficácia obtidas pelo desempenho de um indivíduo numa tarefa concreta (Bandura, 1997). Deste modo, quando é percecionado o sucesso de um dado desempenho, perspetiva-se uma prestação eficaz em tarefas semelhantes. A experiência de mestria vem sendo apontada como a fonte de autoeficácia dos professores mais significativa (Bandura, 1993, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998).

A experiência vicariante diz respeito a informações sobre a observação do (in) sucesso com que outros, com características semelhantes ao próprio, executam uma determinada tarefa (Bandura, 1997). O significado atribuído pelo observador ao sucesso do outro é tanto maior, quanto maior for a identificação do primeiro com o segundo (Bandura, 1977). Nas circunstâncias em que o modelo com o qual o observador se identifica tem sucesso, decorre o reforço do SAE do observador.

A persuasão verbal reporta-se a informações de eficácia alcançadas a partir de *feedbacks* positivos acerca da capacidade de um indivíduo, na execução de uma atividade específica (Bandura, 1997). O nível da persuasão depende da credibilidade, confiança e experiência do persuasor (Bandura, 1986). Se um persuasor que reúne estas condições reforçar positivamente as capacidades de um indivíduo acerca de determinada tarefa, perspetiva-se a elevação do seu SAE.

Os estados fisiológicos e afetivos referem-se a informações decorrentes de reações a nível fisiológico e emocional, concretizadas no confronto com uma certa tarefa (Bandura, 1997). O nível de excitação psicológico e emocional, vivenciado numa situação de ensino, contribui para a autoperceção da competência de ensino de um indivíduo. Deste modo, as emoções positivas sugerem o sucesso futuro (Bandura, 1996).

Explicitada a importância do equilíbrio ecológico para o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Doyle, 2009), e destacado o relevo da formação e desenvolvimento da autoeficácia dos estagiários para a atividade de ensino (Bandura, 1997), podemos afirmar que o estudo da relação entre a autoeficácia e a gestão da aula não tem sido desenvolvido longitudinalmente, especialmente com o objetivo de explorar as experiências formativas dos estagiários que promovem ou dificultam essa relação (Martins, 2014). Assim, estabelecemos os seguintes objetivos para o presente estudo:

- Analisar a relação entre a variação da autoeficácia de uma estagiária, durante o estágio pedagógico e o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem;
- Apurar as experiências de estágio relacionadas com o envolvimento dos alunos e destacadas pela estagiária como reforçadoras da autoeficácia.

3. Metodologia

Do ponto de vista ético, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram garantidos os procedimentos de autorização legalmente exigidos. Assim, obtivemos as autorizações da Comissão Nacional de Proteção de Dados bem como da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. De acordo com os requisitos destas entidades, obtivemos o consentimento de todos os intervenientes ou dos seus Encarregados de Educação (nas circunstâncias em que os alunos eram menores) para a participação no estudo.

O presente estudo ocorreu no ano letivo de 2009-2010, tendo-se desenvolvido em duas fases. Uma primeira fase quantitativa teve como amostra um número de 263 estagiários de seis instituições do ensino superior de formação em Educação Física e assumiu como propósito a seleção do caso de um estagiário que evidenciasse uma alteração da autoeficácia elevada e positiva entre os primeiro e segundo momentos de medição. A segunda fase da pesquisa correspondeu ao estudo do caso selecionado que a seguir detalhamos.

Para a seleção do caso representativo dos estagiários que tinham aumentado a autoeficácia no início do estágio, recorremos ao Questionário de Autoeficácia Específica da Educação Física (Onofre, 2000). Esta escala comporta 63 itens relativamente aos quais os professores estagiários responderam acerca da sua crença de capacidade para o desempenho de tarefas específicas ao ensino da Educação Física, na sala de aula. O nível de crença na capacidade é avaliado segundo uma escala de *Likert*, composta por quatro pontos em que 1 corresponde a “sempre fácil” e 4 corresponde a “sempre difícil”. O score geral no questionário diz respeito à média dos seus itens. No sentido de obter os valores de variação da autoeficácia, o questionário foi aplicado em dois momentos do início do estágio: outubro e dezembro. Posteriormente foi criada uma variável correspondendo à alteração do SAE entre estes dois momentos. No decurso desta fase recorremos à utilização do *software* SPSS Statistics v.19. A variação da autoeficácia específica teve uma média de 0.121 (± 0.246) para a amostra de 263 sujeitos. O decréscimo de dificuldade, correspondente ao aumento da autoeficácia, variou entre 0.75 e 1.05. Para a seleção do caso que viria a ser estudado na fase subsequente, utilizámos o critério dos valores dos percentis, recrutando os professores estagiários que evidenciavam uma alteração de autoeficácia específica positiva mais elevada, ou seja, os que se encontravam acima do percentil 80 (valor de variação positiva de autoeficácia específica: de 1.05 a 0.32). A estagiária selecionada, Sara, encontrava-se neste grupo de estagiários, tendo aceitado colaborar no estudo que se prolongaria por todo o ano letivo. No decorrer do estudo de caso, procedeu-se à aplicação dos questionários de autoeficácia em mais dois momentos: março e junho.

Para estimar as experiências de envolvimento dos alunos, reforçadoras da autoeficácia da professora estagiária, recorreu-se à entrevista semidirigida, aplicada em janeiro, abril e julho, nas instalações da instituição de ensino superior de Sara. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal, e sujeitas a uma análise temática indutiva (Bardin, 2009), com recurso ao *software* Maxqda v.10.

O nível de envolvimento dos alunos na ecologia das aulas (traduzido pelo nível de congruência do comportamento dos alunos nas tarefas de instrução e gestão) foi estudado através da versão adaptada por Onofre (2000) do *Task Structure Observation System* (Siedentop, 1994). Utilizámos este sistema de observação em quatro aulas de Sara, entre fevereiro e maio, tendo procedido à análise e comparação da primeira e da última.

4. Resultados

Do início para o final do estágio registou-se um aumento do SAE de Sara em virtude da diminuição da sua dificuldade na gestão da aula (outubro= 2.54 ± 0.50 ; junho= 2.00 ± 0.18). Podemos assim interpretar que, no decorrer do processo formativo em estágio pedagógico, Sara desenvolveu experiências que conduziram ao aumento da sua perceção de capacidade relativamente a tarefas específicas, referentes ao ensino da Educação Física.

No que se reporta ao envolvimento dos alunos nas tarefas propostas por Sara (tabela 1), foi possível verificar, desde o início, uma elevada percentagem de tempo em comportamentos congruentes. Não obstante, o envolvimento dos alunos manifestou-se ainda mais congruente no final do processo formativo.

Tabela 1. Percentagem de tempo de envolvimento dos alunos

Tipologia da tarefa	Momento	
	1ª Aula observada	4ª Aula observada
Instrução Informação		
Percentagem de tempo na tarefa em informação	95.45	100.00
Percentagem de tempo fora da tarefa em informação	4.55	0.00
Instrução Prática		
Percentagem de tempo na tarefa em prática	70.37	95.42
Percentagem de tempo modificação fácil em prática	10.74	0.65
Percentagem de tempo fora da tarefa em prática	9.26	0.65
Percentagem de tempo de espera em prática	9.63	3.27
Instrução Avaliação		
Percentagem de tempo na tarefa em avaliação final	50.00	100.00
Percentagem de tempo fora da tarefa em avaliação final	50.00	0.00
Organização		
Percentagem de tempo na tarefa em organização	94.57	97.92
Percentagem de tempo fora da tarefa em organização	5.43	2.08

De modo mais detalhado, verificamos que os comportamentos congruentes dos alunos aumentaram em todas as subcategorias de instrução e também nas tarefas organizativas, bem como os comportamentos incongruentes diminuíram em todas as categorias. Ao nível da instrução prática, em ambas as aulas, verificaram-se

comportamentos de modificação da tarefa para fácil e comportamentos de espera por parte dos alunos. Contudo, no final do estágio a percentagem de tempo destas categorias de comportamento foi mais reduzida. Destes dados podemos concluir que, na aula mais próxima do final do processo formativo, as tarefas propostas pela professora estagiária desencadearam um maior envolvimento por parte dos seus alunos. No que diz respeito à percentagem de tempo de espera, verifica-se uma diminuição que poderá estar associada à implementação de uma tipologia de organização que permitia que os alunos, no decorrer da aula, pudessem estar mais tempo dedicados às tarefas de aprendizagem.

Conjugando a autoeficácia e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas por Sara, podemos afirmar que, no final do estágio, a professora estagiária se apresentava mais confiante relativamente à implementação de tarefas específicas relativas ao ensino da Educação Física e que os seus alunos, na primeira como na última aula analisadas, apresentaram elevados índices de comportamentos congruentes relativamente às tarefas propostas, com maior destaque na última aula observada. Visto que Sara aumentou a autoeficácia ao longo do estágio, foi nosso intuito compreender de que forma, na voz da professora estagiária, as experiências de estágio relacionadas com o envolvimento dos alunos contribuíam para o reforço desta crença de eficácia.

Sara reportou o sentimento de medo que experimentava, no início do estágio, por considerar que os seus alunos poderiam não aceitar o seu estatuto de professora. Contudo, foi através das experiências de aceitação por parte dos alunos que a professora estagiária viu o medo ser sobreposto pelo reforço do seu sentimento de capacidade na relação com os alunos.

... tinha medo que a turma não me aceitasse, mas a partir do momento em que ela me aceitou eu comecei, se calhar a apostar mais na relação professor aluno, comecei a conhecê-los melhor e aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora (Sara, *Entrevista 1*)

Tal como Sara indicou, a conjugação do ultrapassar de um estado afetivo negativo com experiências de sucesso na sua relação com os alunos conduziu ao seu investimento nesta área. Evidencia-se, deste modo, que o anular de estados afetivos negativos e a experiência de mestria em tarefas inerentes ao clima professor-aluno

e, mais especificamente, o reconhecimento do papel de Sara enquanto professora, fez com que a estagiária decidisse continuar a investir no reforço da sua relação com os alunos.

Sara também destacou que, em contexto de ensino real, a resposta de envolvimento dos alunos à implementação de regras e rotinas, com vista ao aumento do tempo útil de aula, se constituiu como uma fonte de reforço do seu sentimento de capacidade:

Os alunos começaram a entrar naquela rotina (...) porque eles sabem efetivamente que têm cinco minutos para se equipar (Sara, *Entrevista 3*).

Através das suas palavras é possível compreendermos que a implementação de rotinas, sustentadas por um conjunto de regras, foram adquiridas pelos alunos. Estamos, assim, perante uma experiência de mestria associada a questões organizacionais, vivenciada em contexto real de ensino, e que se constituiu como um elemento importante do desenvolvimento do SAE da professora estagiária.

O facto de o processo de ensino e aprendizagem se centrar num conjunto alargado de matérias, muitas das quais do desconhecimento dos alunos, foi reportado por Sara como um fator de motivação para a turma:

Acho que eles estão a gostar de experienciar matérias novas e o facto é que de não ser só futebol, futebol, já começam a parecer 'Isto até tem um determinado sentido'. (Sara, *Entrevista 1*)

A perceção de Sara acerca da compreensão, por parte dos alunos, da lógica inerente a um currículo mais eclético parece ter contribuído para os índices de congruência observados nas tarefas propostas. Esta perspetiva eclética vai ao encontro da diversificação de experiências de aprendizagem que, numa perspetiva de desenvolvimento integral do aluno, também permitem a revelação das suas potencialidades. Assim, um elevado envolvimento dos alunos, percecionado por Sara, tê-la-á conduzido a um reforço do seu sentimento de capacidade relativamente à implementação de um clima favorável entre os alunos e a matéria de aprendizagem.

5. Discussão dos resultados e conclusões

Os resultados evidenciam o aumento da autoeficácia da professora estagiária, do início para o final do estágio, o que se encontra em consonância com o exposto por Tschannen-Moran e colegas (1998) e Hoy e Spero (2005) ao destacarem a formação inicial como um período crítico para a formação e desenvolvimento das crenças.

Através dos resultados, pudemos apurar que o desenvolvimento positivo da autoeficácia da professora estagiária foi consonante com o crescente envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem propostas, desde a primeira aula observada, e com maior destaque na última aula analisada. O alinhamento verificado entre as tarefas propostas pela professora estagiária e o comportamento de envolvimento dos alunos nas mesmas revelou um equilíbrio ecológico entre as tarefas da responsabilidade da professora e o sistema social dos alunos (Siedentop, 1991; Hastie & Siedentop, 2006). Para tal, terá contribuído o investimento de Sara na implementação de regras e rotinas no início do ano, tal como apontado pela mesma. Paralelamente, destaca-se a consideração do sistema social dos alunos por Sara, espelhada na preocupação com a resposta dos seus alunos às tarefas propostas, tendo, nomeadamente, investido num currículo eclético, consonante com as orientações curriculares dos Programas de Educação Física. Perante esta implementação, Sara esteve atenta à reação dos seus alunos e concluiu que os mesmos entendiam o propósito desta prática.

Nas experiências de estágio relacionadas com o envolvimento dos alunos, a mestria vivenciada em contexto real de ensino e a anulação de estados afetivos negativos emergiram no discurso de Sara como fontes de autoeficácia, tal como apresentado por Bandura (1997). Verificamos que, à luz do mencionado por Tschannen-Moran et al. (1998), as experiências práticas contextualizadas se constituem como ambientes privilegiados da formação e desenvolvimento desta crença. Importa salientar que tanto a persuasão verbal como a experiência vicariante são fontes de autoeficácia de elevado relevo na formação inicial, tal como tem sido salientado em diversos estudos (e.g. Martins et al., 2015). No entanto, a nossa pesquisa leva ao destaque de experiências vivenciadas em contexto real de ensino e com contacto direto com os alunos, o que terá conduzido à ausência destas fontes de autoeficácia nos resultados encontrados.

É assim possível concluir que a inclusão de experiências reais e diretas positivas com alunos, no decorrer da formação inicial e sobretudo no estágio, se assume como um requisito essencial, concorrendo para o desenvolvimento de um SAE que potencialize o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

Referências

- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A.** (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bardin, L.** (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad. 5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Doyle, W.** (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Doyle, W.** (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 156-159.
- Hamilton, S.** (1983). Synthesis of research on the social side of schooling. *Educational Leadership*, 40(5), 65-72.
- Hastie, P., & Siedentop, D.** (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-224). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B.** (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Martins, M.** (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M.** (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Onofre, M.** (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Pajares, F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Siedentop, D.** (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield.
- Siedentop, D.** (1994). Task-structure observation system (Observation protocol for instruction). In M. O'Sullivan (Ed.), *High school physical education teachers: Their world of work* (pp. 18-28). Columbus: Ohio State University School of Health, Physical Education and Recreation.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Implicación con la actividad física y apoyo de los profesores y el centro escolar

Mikel Martínez Medina,
Iker Ros Martínez de Lahidalga,
Luis María Zulaika Isasti y
Guillermo Infante Borinaga
* *Universidad del País Vasco*
(EHU/UPV) (España)
iker.ros@ehu.es

Resumen

El objetivo principal es el de analizar la influencia ejercida por los docentes y demás miembros de los centros escolares en la implicación con las actividades físicas de su alumnado. Se ha utilizado una metodología cuantitativa ex-post facto basada en el análisis de cuestionarios. La muestra está compuesta por 228 estudiantes de dos colegios de Vitoria y uno de San Sebastián, a los que se les ha preguntado por sus datos sociopersonales y se les ha pasado dos cuestionarios: el cuestionario IMAF (Implicación con la actividad física) y el cuestionario AP-CE (Apoyo de profesores y del centro escolar). Estos cuestionarios hacen referencia a los dos ámbitos que se han investigado: por un lado, el nivel de práctica e implicación con la actividad física, y por otro, la ayuda ofrecida para tal fin por parte del profesorado y el centro escolar. La información recogida ha sido procesada con el programa estadístico SPSS Statistic 21 con el fin de obtener consecuencias significativas. Los resultados demuestran que es mayor la implicación con la actividad física por parte de los chicos y se relaciona la implicación de los docentes con la implicación de los estudiantes aunque no de una manera significativa, tal vez por el tamaño de la muestra. Tanto los chicos como las chicas de la muestra están muy implicados con la práctica de la actividad física.

Palabras clave: Implicación escolar, Implicación con la actividad física, Apoyo de Profesores y del Centro Escolar.

Abstract

The main objective is to analyse the influence of teachers and other members of schools in the engagement with physical activities of their students. We used an ex post facto quantitative methodology based on the analysis of questionnaires. The sample consists of 228 students from two schools in Vitoria and one of San Sebastian, which have been asked for their Sociopersonal data and passed them two questionnaires: the questionnaire IMAF (Engagement with physical activity) and questionnaire AP-CE (support of teachers and school). These questionnaires refer to the two areas that have been investigated: on the one hand, the level of practice and engagement with physical activity, and secondly, the aid provided for that purpose by teachers and the school. The information collected was processed with SPSS Statistic 21 in order to obtain significant consequences. The results show that greater engagement with physical activity by children and the involvement of teachers with the engagement of students but not significantly, perhaps because the sample size is not too big. Both boys and girls in the sample are very engaged with the practice of physical activity.

Keywords: school engagement, engagement with physical activity, support of teachers and the school.

1. INTRODUCCIÓN

En diferentes sistemas educativos, es básica la implicación del estudiante para poder sacar adelante los programas de la escuela. El compromiso que tienen los alumnos para el estudio será decisivo para que el estudiante, los profesores y el centro de enseñanza en su totalidad continúen creciendo y mejorando.

Se lleva poco tiempo investigando acerca de este tema lo que refleja que para aumentar la implicación del alumno se tenga que explicar sus distintos componentes; a consecuencia de que los estudiantes participen en el programa de y actividades de la escuela, desarrollan el sentimiento de pertenencia hacia la escuela (Finn, 1989), la identificación que tiene el alumno hacia la escuela, dependerán de la participación que tenga en el aula y de su rendimiento académico (Voelkl, 1997). Pero pese a que la implicación ha sido enfocada desde diferentes perspectivas, no se ha concretado ninguna técnica y estrategia fija para desarrollar la implicación y el compromiso.

En esta investigación por lo tanto, se va a investigar la implicación del alumno tanto en la escuela como en educación física y la influencia que tienen sobre esto la ayuda dada tanto por la escuela como por los docentes entre otros. Además, este trabajo también se basará en identificar y comparar las diferencias en cuanto a sociedad, género, clase de centro y curso académico del alumnado. Los resultados y conclusiones obtenidos, podrán ser de ayuda en un futuro; para conocer mejor tanto a los alumnos como el aula, para canalizar y gestionar diferentes problemas (la desmotivación, el fracaso escolar...).

Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar la influencia que tienen tanto los profesores y las escuelas en la implicación de los alumnos en la actividad física.

2. MARCO TEORICO

2.1 La Implicación del estudiante

La implicación con la escuela proviene del término inglés “school engagement” y del término latín “implicatio”. Para la Real Academia Española (RAE) en cambio, hace referencia a la definición de “el acto y efecto de la implicación”. Marks (2000) resumió muchas definiciones de diferentes investigadores y concluyó en un proceso psicológico, el ímpetu puesto en la atención, el interés, la inversión y en el trabajo de aprendizaje, interiorizando los aspectos de la participación tanto afectiva como académica. Para Simons-Morton y de Chen (2009) en cambio, la implicación del estudiante, se trata “del nivel de compromiso sobre la escuela y para el aprendizaje y la motivación para sacar beneficio a esto”. Por lo tanto, como dijo Murphyk: “la implicación es igual a el rendimiento de la escuela”. Otros expertos, centrándose en el compromiso y la atención, la definieron como el resultado que se crea a partir de una escasa participación y haciendo frente a una falta de interés (Newman, Wehlage y Lamborn, 1992).

Suárez-Orozco, Pimentel y Martín (2009), definen la implicación académica del estudiante, como nivel en el que el alumno se encuentra conectado a lo que está sucediendo en el aula. Según esto, diferenciaríamos a los estudiantes de los extremos; en una punta, los estudiantes de gran compromiso, los cuales, están

comprometidos en su educación y hacen las tareas diarias para tener éxito en la escuela. En la otra punta en cambio se encuentran aquellos alumnos que tiene falta de interés, irregularidades en su asistencia al centro, con un no continuo ritmo de las tareas marcadas. Las actitudes de esta clase de estudiante, pueden canalizar a diferentes fracasos con frecuencia y el temprano abandono de los estudios.

Claramente se puede ver que, al definir el concepto de la implicación de los estudiantes con la escuela, no se ha llegado a un punto concreto, ya que ha sido enfocado desde diferentes puntos de vista y distintos aspectos. Sin embargo, la mayor parte de los investigadores concretan cuatro campos en este término: el estudiante, el compañero, el aula y el entorno. (Furlong, Whippfle, St. Jean, Simenthal, con Solis y Punthuma, 2003; Frederick, Blumenfeld y París, 2004; De los applets, Christeson y Furlong, 2008). Hoy en día, entre los temas que mayor preocupación genera en educación se encuentran los que están relacionados con la gran tasa de fracaso escolar que se da en las etapas de educación obligatoria; entre otros: el absentismo, el temprano abandono de los estudios, los problemas de convivencia y disciplina en centro de enseñanza o la falta de interés e implicación de los estudiantes en el campo educativo (González, 2010). En todos los países, se lucha contra las malevolencias y que los estudiantes no dejen de lado los estudios, siendo en el desarrollo del compromiso hacia la escuela el mejor antídoto para hacerles frente a todos estos problemas.

2.1.1 La implicación del estudiante en la educación general

La implicación del estudiante, relación directa con el rendimiento académico y escolar. La escuela también, es un componente importante en las experiencias personales de la vida de los niños. Participar en las actividades del centro, tiene influencia en los resultados académicos y concluirá que el alumnado acentúe la identificación con la escuela. La implicación del alumno o el compromiso hacia el centro educativo, está de acuerdo con el sentimiento de ser aceptado y respetado. El sentimiento de inclusión que tiene, ha generado que se sienta orgulloso de ser parte de la escuela y la utilizará para definirse a sí mismo (Finn, 1989).

Finn (1989) fue, uno de los primeros en investigar sobre la implicación del alumno como concepto, con el modelo de la participación e identificación. Este modelo proponía dos dimensiones dentro de la implicación; la dimensión de la participación

conductual y la dimensión psicológica o emocional. La primera dimensión corresponde a la participación; en el centro, en el aula, en las extraescolares, en la asistencia, en las relaciones con los compañeros de clase, etc. La dimensión psicológica en cambio, está vinculada con la identificación, identificación tanto con la escuela como con sentirte parte de ella. Puso algunas variables en cada dimensión y las variables de la participación son hacen referencia a; la asistencia, preparación, actitud, atención y compromiso, y las variables unidas con la identificación fueron estas otras: los cambios hechos en la escuela, la relación profesor-alumno, las percepciones y utilidad.

Los resultados académicos tienen relación directa con la participación. Por lo tanto, cuanta mayor participación tenga el alumno, más beneficiosos serán los resultados académicos (Finn, 1993). Pero el éxito de los estudiantes, su esfuerzo académico y el compromiso, no solo tienen impacto en las habilidades y capacidades que cada uno, sino que también tienen influencia otros factores de la situación y del. Entre estos, la calidad de la relación que el niño tiene con los profesionales del centro, puede ser de gran importancia (Goodenow, 1993).

Para facilitar la comprensión de diferentes se crearon tres dimensiones: la afectiva, la conductual y la cognitiva:

- Dimensión afectiva: Formada por el sentimiento hacia la escuela, los docentes y los compañeros.
- Dimensión el conductual: Hace referencia al carácter que los estudiantes tienen en los actos académicos y en los actos fuera del currículum, es decir; su participación, de, ir a clase, estar preparado, hacer las tareas domésticas...
- Dimensión cognitiva: Basado en las creencias de los estudiantes y del individuo, de la escuela, docentes y distintos estudiantes (la auto-eficacia, la motivación, las esperanzas...)

La implicación del estudiante se conocía como concepto estático formado por tres componentes; trabajando cualquiera de los tres, concluiría con la comprensión de la implicación del alumno, como si la relación entre ellos fuera lineal (Fredericks, 2004). Pero por medio de las investigaciones hechas a lo largo del tiempo, se ha concluido que la implicación del estudiante es un constructo multidimensional. De hecho, una investigación basada en una única dimensión no abarca todos los aspectos de la implicación de los alumnos en la escuela. Hoy en día, la multi-dimensionalidad de la

implicación del estudiante está muy aceptada (Audas, Willms, 2001; Jimerson et al., 2003; NCSE, 2006; Atweh et al., 2007; Lipman y Rivers, 2008; Furlong y Christenson, 2008; Simon-Morton, 2009). Sin embargo, pese a que la multi-dimensionalidad del término, depende del número y clase de dimensión implicada, diferentes modelos de la implicación del alumno cogen dos componentes (el conductual y el afectivo), tres (el conductual, afectivo y cognitivo) o cuatro (conductual, afectivo, cognitivo y psicológico) (Appleton et al, 2008).

2.1.2 La implicación del estudiante en la educación física

Como hemos comentado anteriormente, nuestra investigación no se enfocará solamente desde la perspectiva de la educación, sino que también va ser examinada desde la implicación de los estudiantes en la actividad física. La palabra implicación tiene un significado muy amplio, ya que se puede aplicar en distintos contextos. En general la implicación supone la participación activa en algo, y un compromiso con ello. En nuestro caso lo que hemos analizado ha sido la implicación en la Actividad Física, es decir, el campo de la educación. No han sido muchas las investigaciones encontradas a nivel mundial sobre la implicación que los estudiantes tienen en la asignatura de la Educación Física, sin embargo, es un tema mencionado por algunos investigadores. Por ejemplo, Griffey y Housner (1991), indicaron que el nivel de experiencia del profesor de Educación Física tenía influencia en el nivel de implicación de los estudiantes y, por lo tanto, entre otros factores, afirmaba que el rol del profesor es un factor importante para incrementar el nivel de implicación de los estudiantes. McKenzie, Marshall, Sallis y Conway (2000) también hicieron una investigación acerca de la implicación de los estudiantes en el campo de la Educación Física y concluyeron que hay muchos factores y posibilidades para acentuar la participación activa de los estudiantes y la implicación.

Menos del veinte por ciento de la sesión de educación corporal corresponde al tiempo y momentos que el docente utiliza para explicar las diferentes actividades. Esto supone que los estudiantes están la mayor parte de la sesión jugando o haciendo los ejercicios y que se les da la posibilidad de estar con total libertad en todo este tiempo. La mayor parte de los niños tiene la costumbre de soltar toda la adrenalina que ha ido amontonando a lo largo de todas las clases del aula. Sin embargo, los distintos ejercicios que se hacen en la educación corporal también causan tranquilidad en los estudiantes.

La mayor parte de las tareas y ejercicios que se realizan en la educación física se facilita la participación de los estudiantes mediante juegos o son ejercicios que la promueven y un porcentaje alto de los contenidos que se trabajan en estos campos, suelen ser de agrado para los estudiantes. Por lo tanto, hacer tareas que facilitan la participación del alumnado y trabajar contenidos, garantizarán la implicación de los estudiantes. Sin embargo, existen diferentes técnicas y estrategias para generar la motivación en la actividad física (Morales, 2008).

El profesor es una persona de referencia para los estudiantes en estas edades. En la educación corporal los profesores se hacen cargo de; la explicación de los juegos, ponerse como modelo en los ejercicios y se responsabilizará de ayudar. Su rol no será el de dirigir, sino el de orientar y conducir. Por lo tanto, los estudiantes serán los protagonistas de la sesión, donde tomarán decisiones importantes; hacer los equipos, elegir el material, plantear diferentes ejercicios, etc. Sentirse importante será el nuevo rol de los estudiantes y hará promover la motivación, consiguiendo la participación e implicación de los alumnos (Hernández, 2004). La participación del profesor en algún acto, hará crecer la motivación, el esfuerzo y el nivel de implicación de los jóvenes. Además de esto, dar una mayor responsabilidad a los estudiantes, generará el desarrollo de niños más independientes, autónomos, responsables, imaginativos y con iniciativa propia (Luengo, 2007). Por lo tanto, en las asignaturas donde los alumnos tienen un nivel de implicación bajo, es de gran importancia coger como ejemplo la educación corporal y la metodología que se utiliza en ella; sin olvidarnos del nuevo rol que debe asumir el docente para lograr la motivación y participación de sus alumnos.

2.2 La Influencia de la Escuela y del Profesorado

2.2.1 La Influencia de la Escuela y del Profesorado en educación general

En los últimos años, el nuevo rol que el docente tiene no es el de enseñar sino, el de ayudar a aprender. El estudiante es el que aprende y nuestro trabajo será facilitar el aprendizaje. La enseñanza, podemos definirla como actividad que facilita el aprendizaje y nuestro objetivo lo conseguiremos no cuando enseñemos sino cuando nuestro alumno haya aprendido (Mohan, 2003). Para eso, el profesor utilizará una

enseñanza eficaz creando un ambiente de estudio (Brewer y Worman, 1999). Por lo tanto, uno de los objetivos principales del sistema educativo, es conseguir y desarrollar la implicación del docente. El trabajo de Lesko (1986) trata sobre “Conceptualizing teacher engagement”, y subraya que sería de gran primordial saber, con qué y con quién se implican los docentes. En opinión de este experto, la implicación del profesor puede que sea la consecuencia de la implicación de los alumnos. El compromiso de los profesores, es un importante predictor del rendimiento, del absentismo y retención del trabajo de los alumnos y se ha descubierto que es de gran influencia en la motivación de los estudiantes, en los logros académicos, en las actitudes para el estudio y en la persistencia con la escuela (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998; A Tsu y Cheng, 1999). El trabajo de los profesores es decisivo para la implicación de los estudiantes según el proyecto LOLSO Mulford, Silins y Leithwood (2004), dónde la implicación de los estudiantes se pone en relación con los resultados académicos: la retención y los logros académicos de los alumnos, como hizo Finn (1989).

La implicación y compromiso en la escuela tanto de los alumnos como la de los docentes es mayor en escuelas de pequeño tamaño y centros cohesionados (Ros, 2009). Los centros con gran cantidad de alumnos en cambio, formarán estudiantes de menor auto-concepto académico y participación.

2.2.2 La Influencia de la Escuela y del Profesorado en educación física

Los deportes como fenómeno social, ha superado todos los límites de la escuela y hoy en día, se conoce como deporte y toda actividad física que los niños y los jóvenes de edad escolar hacen (Gómez y García 1993). El desarrollo del deporte escolar, tiene la influencia directa con los profesores de la educación física; el niño por medio de la práctica de diferentes disciplinas de los deportes, se orientará hacia una formación integrada y un desarrollo de la personalidad equilibrada (Blázquez, 1995).

Fraile Aranda y Raúl de Diego (2006) dicen, que el deporte que se hace por medio de la educación física en la escuela se puede clasificar en dos modelos: En un lado, está la práctica lúdica, dónde no hay grandes peticiones técnicas y la cooperación y la participación se imponen. El otro lado en cambio, la práctica deportiva se pone en contacto con la práctica deportiva federativa dónde los resultados, la eficacia y el

rendimiento tienen prioridad (Fraile y De Diego, 2006). Las ganas que los estudiantes tienen para competir y ganar son intrínsecas, convirtiéndose el profesor el canalizador y guía de esta tendencia, para que la actividad física y el deporte se conviertan en instrumento de formación y educación. (Hahn, 1988), (Año, 1997), (Petrus, 1997) y (Solar, 1997).

La implicación de los docentes como de los profesionales del deporte escolar es cada vez más baja (Lera et al., 2009). La consecuencia de esto, es la tremenda tasa que tenemos en España en dejar la práctica del deporte. Como podemos ver en la tabla, la mayor parte de los niños empieza con 8-9 años la práctica del deporte. Tanto las chicas como los chicos llegan al punto más alto a los 10-12 años y por diferentes razones, va bajando a partir de esa edad. En el caso de las chicas, este descenso es tremendo.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

El objetivo general es el de analizar la implicación de los estudiantes en la actividad física y comparar el apoyo recibido tanto de los docentes como del centro.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Indagar el nivel de implicación de los alumnos en la actividad física
2. Analizar el nivel de ayuda recibido por parte de la escuela y del profesorado
3. Encontrar las diferencias, según el género, en la implicación de los estudiantes en la actividad física y la ayuda dada por los maestros y el centro educativo
4. Observar las diferencias ,según el nivel académico, en la implicación de los estudiantes en la actividad física y ayuda dada por parte los docentes y la escuela
5. Analizar la relación entre la implicación de los niños en la actividad física y la ayuda recibida por parte de equipo de profesores y el colegio.

3.2 Muestra

Para poder llevar esta investigación adelante, han tomado parte 228 alumnos de tres escuelas diferentes; El centro de enseñanza Luis Dorao Ikastetxea, el Colegio Inmaculada Concepción Ikastetxea y el centro escolar Herri Ametsa Ikastola. Los dos primeros están localizados en Vitoria (Álava), mientras que este último se encuentra en San Sebastián (Guipúzcoa). Se han utilizado las semanas de prácticas para pasar los cuestionarios. La elección de los participantes, ha sido teniendo en cuenta ciertas características o parámetros exactos; diferente género, distintos intervalos de edad y el tipo de centro educativo.

Siendo esto así, han sido 121 hombres, el 53.1% y 107 mujeres, el 46.9%, el número de participantes en la investigación. También se han hecho distribuciones según el ciclo académico, dónde el 70% pertenece a la Educación Primaria, 161 estudiantes más concretamente y el 29.4% a Educación Secundaria, 67 personas exactamente. Observando la tipología de centro, el 87% de los estudiantes son alumnos de una escuela pública, mientras que el 12.7% en cambio, forman parte de centros concertados o privados.

3.3 Diseño de la Investigación

Se plantea una investigación que tiene carácter descriptivo-exploratorio, por medio de cuestionarios y con metodología ex-post facto, precisamente. Esta investigación, nos da la posibilidad medir la información recogida y también de describir, analizar e interpretar de una manera sistemática las características de este fenómeno que se está trabajando.

3.4 Variables e Instrumentos

Las variables que se han tenido en cuenta para sacar adelante esta investigación han sido estas:

1. Variables sobre los datos socio-personales: estos han sido útiles para conocer la edad, el género y el curso académico en el que se encuentran.

2. Variable sobre la implicación conductual: Se utilizará para conocer el nivel de implicación de los alumnos en la actividad física
3. Variable sobre la ayuda dada por el profesor: por medio de ella, quiero conocer de que manera ayuda el docente a los alumnos y de esta forma saber qué papel tiene el profesor en la educación de niño.
4. Variable sobre la ayuda dada por parte de la escuela: Con esta variable se dará a conocer la opinión del alumnado respecto al apoyo que reciben de la escuela.

Los instrumentos utilizados para conseguir todos los datos e información han sido dos cuestionarios. El primer cuestionario, es el cuestionario IMAF (2015). El cuestionario SEM ha sido recién adaptado para nuestros deseos, creando este nuevo. Está formado por 22 ítems, 7 ítems emocionales (1,4,7,10,13,15 y 18), 7 conductuales (2,6,8,9,12,16 y 19) y 8 cognitivos (3,5,11,14,17,20,21 y 22). El segundo cuestionario utilizado es, AP-CE y está compuesto por 15 ítems, 12 de ellos sobre el profesor (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14 y 15) y 3 acerca del centro (10, 12 y 13). En estos cuestionarios se ha utilizado la escala "Likert", con las opciones del uno al cinco (nunca, rara vez, algunas veces, muchas veces, siempre) y su fiabilidad se ha medido según el coeficiente de alfa de los Cronbach, tanto el cuestionario en su totalidad como por dimensiones.

4. Resultados

Se puede observar cómo, tanto la implicación de los alumnos en la actividad física como el apoyo del docente y la escuela es alta (Tabla 1). Los resultados obtenidos de las tres dimensiones (afectivo, el cognitivo y el conductual) del cuestionario IMAF. Como se expresa en la tabla, la implicación afectiva o emocional de los estudiantes es más alta que la implicación conductual y cognitiva. En el cuestionario AP-CE en cambio, es más alto el apoyo recibido por parte del centro que el que recibe de los docentes. Esto expresa, que los niños valoran más la ayuda que reciben por parte de la escuela más que la que reciben por parte de los maestros y maestras (Tabla 4).

Tabla 1. Medias de las dimensiones de cada cuestionario

	N	MEDIA	D.T.
<i>IMAFme</i>	228	3.66	,683
<i>IMAFafek</i>	228	3.97	,742
<i>IMAFkon</i>	228	3.54	,782
<i>IMAFkog</i>	228	3.50	,745
<i>APCEme</i>	228	3.84	,614
<i>APCEirakasle</i>	228	3.79	,638
<i>APCEeskola</i>	228	4.06	,734

En la siguiente tabla, podemos encontrar la implicación de los niños en la actividad física según su género y nivel académico en el que se encuentran (Tabla 2). Se observa que mientras más adultos se van haciendo su nivel de implicación va disminuyendo.

Tabla 2. Nivel de implicación del alumnado según su género y nivel académico

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	SEXO		SEXO	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
	Media	Media	Media	Media
IMAF	3.80	3.62	3.81	3.21
IMAFAFEC	4.06	4.01	4.03	3.53
IMAFCOND	3.65	3.49	3.73	3.11
IMAFCOG	3.71	3.39	3.68	3.02

Se esperaba que el papel o rol del maestro fuera más importante, pero como podemos observar en la tabla, la ayuda que la escuela ofrece es mayor a la de los docentes (Tabla 3). Por otra parte, ha sido muy interesante también analizar la ayuda dada por los docentes y el apoyo recibido de la escuela según el género. Gracias a ello, hemos podido darnos cuenta de que las chicas valoran más que los chicos esta ayuda que reciben por parte del centro y del profesorado, aunque la diferencia de género no sea muy significativa.

Tabla 3. Distribución de las dimensiones de ap y ce

		N	MEDIA	D.T.
AProfesor	Hombre	161	3.76	1.008
	Mujer	67	3.81	.984
ACentro	Hombre	161	3.99	.937
	Mujer	67	4.13	.948

Como hemos hecho con IMAF, si tenemos en cuenta el nivel académico de los alumnos, podemos observar como los jóvenes de educación primaria son quienes valoran más la ayuda recibida por el centro, mientras que en este mismo nivel académico no se valora tanto el apoyo de los docentes. A medida que subimos de curso académico, tanto la ayuda de unos como de los otros cada vez es menos valorada por los estudiantes (Tabla 4).

Taula 4. Distribución de las dimensiones de ap y ce según la edad

	MAILA	N	MEDIA	D.T.
AProfesor	LH	161	3.86	.603
	DBH	67	3.62	.690
ACentro	LH	161	4.14	.705
	DBH	67	3.86	.768

Entre las variables y dimensiones hay muchas relaciones estadísticas significativas (Tabla 5). Destacando la fuerte relación entre el componente afectivo y la dimensión profesor y siendo la más débil, la existente entre la dimensión conductual y la del profesor.

Tabla 5. Tabla de correlaciones de imaf y ap y ce

	IMAF 1	AP-CE	APROFE	ACENTRO	IMAF AFEK	IMAF KONDUK	IMAF KC
IMAF	1						
AP-CE	,343**	1					
APROFE	,322**	,983**	1				
ACENTRO	,314**	,764**	,631**	1			
IMAF AFEK	,884**	,349**	,331**	,308**	1		
IMAF KONDUK	,921**	,266**	,247**	,254**	,747**	1	
IMAF KOGNI	,902**	,314**	,295**	,288**	,670**	,750**	1

5. Debate

5.1 Conclusiones

Como hemos comentado anteriormente, para investigar acerca de la implicación de los estudiantes hemos utilizado el cuestionario IMAF. En él, hemos distribuido la implicación en tres dimensiones; la emocional, la conductual y la cognitiva. Podemos observar, como la dimensión afectiva o emocional ha sido valorada de un modo más positivo. Por lo tanto, esto indica que los sentimientos de los estudiantes, los valores, el interés y las situaciones de emoción tienen mayor peso que las otras.

Después de examinar los resultados conseguidos, se ha obtenido la conclusión más importante de que los chicos se implican más que las chicas en la actividad física pese a que la diferencia entre estos no es muy significativa. Al examinar el nivel académico, a medida que los alumnos son más adultos su nivel de implicación va disminuyendo y los resultados obtenidos en la investigación confirman la hipótesis. La investigación de la implicación del estudiante ha ido más allá y se puede concluir, que la implicación de los chicos en la actividad física es mucho más elevada en primaria que en educación secundaria y la implicación de las chicas en cambio, baja abultada y de manera constante a partir de secundaria, sobre todo en el campo cognitivo y en el conductual.

Muchos profesores se preguntan, por qué la educación física es la asignatura favorita de la mayoría los estudiantes y por qué hay tanta diferencia entre la implicación de los alumnos en esta asignatura y las demás. En la actividad física, como no ocurre en el resto de asignaturas, los alumnos tienen la libertad de moverse, se les da la posibilidad de tomar más decisiones importantes y esto generará que el niño o niña se sienta importante en la clase. Además de esto, están en constante interacción ya sea con profesores como con los compañeros y esto le dará la facilidad para expresar sentimientos y emociones. Por lo tanto, podemos concluir que en la actividad física no solo se trabaja el aspecto físico, sino también; las emociones, las relaciones, la salud, la colaboración, el respeto, la cooperación y otros muchos apartados de gran importancia. Todo esto hará que el estudiante se sienta cómodo y satisfactoriamente en la actividad física. Pero muchas veces este sentimiento de placer y disfrute con el deporte no se estanca en los límites de la escuela, sino también se abrirá fuera del centro, mediante el deporte escolar o las extraescolares.

Por lo tanto, por medio de estos resultados podemos concluir que tanto los chicos como las chicas disfrutan con la actividad física, pero los chicos sobre todo son, aquellos que extienden fuera de la escuela este deleite. Con estas ideas concluimos en que la actividad física es de agrado de muchos estudiantes pero la práctica y el disfrute no se propagan fuera de la escuela. Por lo tanto, como dijo Hornillos (2013), los objetivos didácticos del profesor no solo se tienen que cumplir dentro del centro, sino que tanto en las extraescolares como en el deporte escolar el docente tiene que tener un rol muy importante, con el fin de difundir las ganas y la motivación en la actividad física.

Los alumnos valoran más la ayuda recibida por parte del centro más que la del profesor, resultado que contradice la hipótesis inicial. Además, es importante comentarla que las chicas valoran algo mas el apoyo recibido del docente y del centro y que cuanto más van creciendo menos valoran esta ayuda del docente y el centro educativo. Esto refleja, que la implicación académica de las chicas es mejor que la de los chicos (Ros, 2012).

A continuación, se pondrán en relación; la implicación de los niños en la actividad física, la influencia que tienen los profesores y la escuela y la ayuda que ofrecen familia y amigos y hablaremos sobre las conclusiones significativas conseguidas. Hemos de tener en cuenta, que todas las relaciones de las dimensiones han sido muy significativas, excepto las relaciones entre el apoyo familiar y la implicación afectiva de los alumnos. Esto indica, que los padres no tienen tanta importancia en la implicación afectiva que sus hijos tienen en la actividad física. De hecho, como se puede apreciar en la tabla, son los profesores y amigos quienes le dan esta necesidad afectiva.

Mediante estas correlaciones hemos podido saber, que mientras los amigos tienen gran influencia en la implicación afectiva y conductual, la familia tiene mayor influencia en la implicación cognitiva. Esta situación expresa, el rol de amigos y familia desde la perspectiva de los hijos. Los niños agradecen de gran manera; valores, normas, sentimientos, personalidad, etc. que sus padres les han inculcado, pero los compañeros y amigos son determinantes tanto en su actitudes como en sus emociones o sentimientos. Esta afirmación es significativa para la sociedad que vivimos hoy en día. Los padres y los maestros y maestras que tenemos en nuestros primeros años de edad, nos enseñaran todo lo que puedan hasta los 12-15 años, convirtiéndose en persona de referencia. Pero al llegar a adolescencia, estas personas de referencia pasan a ser los amigos.

Como se ha podido ver en las conclusiones de la investigación y en la tabla de evolución de García Ferrando (2001), gran parte de los chicos y chicas de nuestra sociedad, dejan apartado la actividad física a partir de los 10-12 años de edad. Este hecho coincide con el paso a la educación secundaria obligatoria y la mayor caída suele darse sobre todo en las mujeres. Este fenómeno no se le ha encontrado motivo alguno, aunque en una investigación hecha por Dubois (1986), afirma que las ganas que las mujeres tienen de ganar o de conseguir el éxito son menores a las de los hombres y el gran motivo es el bajo nivel de competitividad de la mujer

Asimismo, los objetivos didácticos que el docente tiene, debe extenderse también a las extraescolares y al deporte escolar (Hornillos, 2013). La responsabilidad de estos trabajos cae en mano de los monitores o entrenadores. Pero hay que dejar bien claro, que estas actividades a pesar de estar fuera de horario escolar, los valores y costumbres que se trabajan y adquieren en estas son básicos para la vida. Por lo tanto, sería de gran importancia que el profesor y tutor se implicaran tanto en el deporte escolar, como en las extraescolares.

Notas:

* Artículo realizado dentro de la actividad del Grupo de Investigación que parte del proyecto de investigación EHU 14/10: "La implicación en la actividad física: factores contextuales y personales" subvencionado por la Universidad del País Vasco (EHU-UPV).

Referências

- Año, V.** (1997). *Planificación y Organización del Entrenamiento Juvenil*, Gymnos. Madrid
- Appleton, J.** Christeson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Audas, R.** y Willms, D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa: Développement des ressources humaines
- Atweh B.,** Bland, D., Carrington, S., y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. Camberra: Comunicación presentada en la Conferencia AARE International Educational Research.
- Blazquez, D.** (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde: Barcelona
- Blumenfeld, P.** Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Brewer, K.** y Worman, R. (1999). *Teaching Introductory Statistics- Effectively*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Finn, J.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.** y Voelk (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of negro education*, 62(13), 249-268.
- Firestone, W.** (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fraile, A** y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revistas internacional de sociología*, 64(44).
- Fredricks, J.**, Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potencial of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 59-109.
- Furlong, M.** y Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furlong, M.**, Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Goikoetxea, J.** (2000). La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 49-60.
- Gómez, J.** y García, J. (1993). *El deporte escolar*. F.E.M.P. Madrid
- González, M.** (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas lineas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4).
- Goodenow, C.** (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Graham, K.** (1996). Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Griffey, D.**, y Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Hahn, E.** (1988). *Entrenamiento con niños*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
- Hernandez, J.L.** (2004). Teoría curricular y didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal. *Revista de educación*, 8-9, 318-321.

- Jimerson, S. R., Campos, E., y Greif, J. L.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H.** (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Lera, A., Varela, L. y Arufe, V.** (2009). *La Educación Física en la Sociedad Actual*. Wanceulen, Sevilla.
- Lesko, N.** (1986). *Conceptualizing teacher engagement*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools.
- Lippman, L. y Rivers, A.** (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of school time program practitioners. Research to brief results. *Child Trends*, 38, 30-45.
- Luengo Vaquero, C.** (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27)174-184.
- Marks, H.** (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. y Conway, T. L.** (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 249-259.
- Mohanan, K.P.** (2003). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*, Centre for Development of Teaching and Learning. National University of Singapore.
- Morales Tarifa, Y** (2008). “Plan de orientaciones psicopedagógicas para brindar atención a la motivación de logro en la Educación Física con alumnos de Secundaria Básica”. Tesis en opción al título de Licenciado en Cultura Física. Instituto Superior de Cultura Física de Cuba “Manuel Fajardo”. Facultad de Matanzas.
- NCSE** (National Center for School Engagement). (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Washington: U.S. Government printing Office.
- Newman, F., Wehlage, G. y Lamborn, S.** (1992). The significance and sources of students engagement. In Newman, F.M. (Ed.) *Students engagement and achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Petrus, A.** (1997). “El deporte escolar hoy, Valores y conflictos”. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 6-10.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín J. y Lekue, P.** (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.

- Ros, I.** (2009). La implicación del estudiante con las escuelas. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I.** y Goikoetxea, J. (2006). *Niveles de participación e implicación de alumnos en función del tipo de centro*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas sobre investigación en psicodidáctica: *La Investigación educativa ante el nuevo reto europeo*, Noviembre, E.U. Magisterio, Vitoria-Gasteiz.
- Ros, I.**, Tellería, B. y Goikoetxea, J. (2006). *Cuestionario para medir los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as*. Comunicación presentada en IX Congreso CIOIE, Noviembre, Oviedo.
- Ros, I.**, Goikoetxea, J. y Cordobilla, C. (2007). Niveles de participación e implicación de los alumnos según tipos de centros y etapas educativas. En J. Goikoetxea y M. Vizcarra (eds.), *Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 188-197). Vitoria-Gasteiz: UPV.
- Serrate, R.** (2009). *Guía eficaz para prevenir el fracaso escolar: causas y soluciones*. Laberinto
- Serrate, R.** (2008). *Ayúdale a estudiar: las claves del éxito*. Laberinto.
- Simons-Morton, B.** y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Solar, L.** (1997). "¿Quién nos enseña a competir?". *Aula de innovación educativa*, 68, 11-13.
- Suárez-Orozco, C.**, Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Tsui, K.** y Cheng, I. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.

Implicación, participación y motivación de las chicas hacia la actividad física en secundaria

Jokin Arberas Axpe,
Iker Ros Martinez de Lahidalga,
Luis Maria Zulaika Isasti,
y Guillermo Infante Borinaga
* *Universidad del País Vasco*
(EHU/UPV) (España)
Iker.ros@ehu.es

Resumen

El contexto en el que se enmarca nuestro trabajo es el proyecto de investigación del Gobierno Vasco sobre “Implicación, participación y motivación de las chicas hacia la actividad física en la etapa educativa secundaria” (EHU14/10). El objetivo del estudio ha sido analizar las variables de implicación, motivación y participación de las chicas en la actividad física durante la etapa educativa secundaria. La muestra está compuesta (ver tabla 1) por 152 estudiantes de 12-16 años del País Vasco, de los colegios Urkide y Ekialdea de Vitoria. Con el fin de lograr el objetivo planteado se ha diseñado un estudio longitudinal que utiliza una metodología cuantitativa de tipo ex post-facto. Para medir la influencia de las tres variables en la actividad física de los estudiantes se han utilizado tres cuestionarios: el cuestionario de Implicación con la Actividad Física (IMAF) es una adaptación de 22 ítems del Student Engagement Measure (SEM) de Blumenfel y Fredricks, 2004; En segundo lugar, para conocer la participación del alumnado en la actividad física, se ha utilizado la versión abreviada del Cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ (International Physical Activity Questionnaire), creado por la Universidad de Sydney, la OMS y el CDC, con el fin de unificar las dimensiones de evaluación y medición de la actividad física, para facilitar la comparación de resultados entre diferentes países. Está estructurado en 7 ítems

y se centra en medir tres aspectos: la duración, la intensidad y la frecuencia con la que se ejercita físicamente el sujeto. El IPAQ ha sido validado en diversos estudios, garantizando su validez a nivel internacional (Booth et al., 2003). Por último, se ha utilizado la versión reducida de 31 ítems del AMPEF (Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico) para conocer las motivaciones que les llevan a los/las alumnos/as a ejercitarse físicamente (Capdevilla et al., 2004).

Palabras clave: Implicación, participación, motivación, chicas, educación física.

Abstract

This work is part of the research project of the Basque Government on “Engagement, participation and motivation of the girls toward physical activity in secondary educational stage” (EHU14 / 10). The aim of the study was to analyze the variables of engagement, motivation and participation of girls in physical activity during secondary educational stage. The sample is made (see Table 1) by 152 students 12-16 years from two schools of the Basque Country. In order to achieve the stated objective it has designed a longitudinal study using a quantitative methodology ex post facto. To measure the influence of the three variables in physical activity of students have used three questionnaires: the questionnaire Engagement with Physical Activity (IMAF) is an adaptation of 22 items of Student Engagement Measure (SEM) of Blumenfel and Fredricks, 2004; Secondly, to meet student participation in physical activity, has used the abbreviated version of the International Physical Activity Questionnaire IPAQ (International Physical Activity Questionnaire), created by the University of Sydney, WHO and the CDC, with the unify the dimensions of evaluation and measurement of physical activity, to facilitate comparison of results between different countries. It is structured in 7 items and measure focuses on three aspects: the duration, intensity and frequency with which exercises the subject physically. The IPAQ has been validated in several studies, ensuring their validity at the international level (Booth et al., 2003). Finally, we used the reduced version of 31 items of AMPEF (Self-Report Reasons for physical exercise) to know the motivations that lead the students to physically exercise (Capdevila et al., 2004).

Palabras clave: Engagement, participation, motivation, girls and physical education.

1. Introducción

Actualmente, la población adolescente femenina constituye un grupo prioritario de atención dentro de la promoción de estilos de vida activos (Rowland, 1999), debido al acusado descenso y abandono de la práctica de actividad física que se produce en las chicas de estas edades, particularmente a partir de los 12 años. Precisamente es en la etapa educativa secundaria cuando las chicas empiezan a distanciarse de los chicos en cuanto a la práctica deportiva se refiere. La menor implicación de las adolescentes con el ejercicio físico y su tendencia a mostrar estilos de vida cada vez más sedentarios según avanzan los años adolescentes ha quedado constatada en trabajos de ámbito internacional (Sallis, 2000).

Para muchas adolescentes el único ejercicio físico que hacen es el que realizan en las clases de Educación Física, por lo que es de vital importancia que se sientan atraídas por la asignatura si queremos que realicen alguna actividad física de manera regular en el tiempo. Además, ha sido investigado que la actividad física realizada durante el horario escolar solamente, no es suficiente para tener unos hábitos de vida saludables, por lo que la Educación Física no debe tener como objetivo solamente la ejercitación física, sino también crear unos hábitos saludables. Por otro lado, debemos recordar también que las raíces del actual currículo de Educación Física son del currículo masculino, al que las mujeres tuvieron que adecuarse. Este documento, a pesar de haber evolucionado, sigue dando importancia a cualidades físicas en las que biológicamente el hombre es superior a la mujer (Extremera, 2009). Esa diferenciación generalizada es una de las causas por las que las chicas tienden a evitar en más ocasiones la actividad física durante la asignatura de Educación Física. La menor implicación y motivación por la actividad produce esa falta de interés y desafección hacia la asignatura y que consecuentemente, genera una baja participación. Es por ello, que para conocer las causas o los motivos de dicho problema, debemos conocer las opiniones de las adolescentes para poder analizarlas y compararlas con las del sexo masculino. Estos resultados podrán ser de gran ayuda para poder ajustarse a las características del alumnado y enfocar la asignatura de Educación Física de una manera más precisa.

Precisamente, el objetivo de esta investigación es conocer las motivaciones, pensamientos y actitudes que tienen las chicas de la ESO hacia la actividad física, para que de esta manera el profesorado de Educación Física pueda adaptar los

contenidos de dicha asignatura a las características de los alumnos, y sobre todo de las alumnas. Además, queremos observar cuales son las diferencias entre ambos sexos en las variables y de qué tamaño son esas diferencias. Analizaremos también las relaciones que pueda haber entre las tres variables. También vamos a observar la evolución que pueda tener el pensamiento de las chicas del primer al segundo ciclo de secundaria respecto a la actividad física, y en caso de haberlo, como evoluciona.

2. Marco teorico

2.1 La implicación

la implicación se define como la participación activa de la persona en un asunto particular. En este caso, vamos a hablar de dos tipos de implicación que afectan al alumnado de forma directa, y luego más concretamente en la Educación Física. Por un lado, la implicación que tienen los alumnos y alumnas hacia la práctica de actividad física deportiva, y por otro lado, cual es el grado de implicación que los/las adolescentes tienen en el ámbito educativo.

2.1.1 La implicación del estudiante en la educación general

Debido a que el mayor número chicas abandona el ejercicio físico al entrar en la adolescencia, debemos conocer el grado de implicación que tienen las chicas en el lugar donde tienen sus mayores relaciones sociales: la escuela. Precisamente, Maslow (1968) introdujo el sentimiento de comunidad en su pirámide de necesidades humanas. En la pirámide de Maslow se clasifican las 5 necesidades básicas del ser humano y una de ellas es sentirse parte de una comunidad.

El concepto de implicación de los alumnos con la escuela y la educación no está muy limitado, sino que cada autor varía en algunos matices. Mientras algunos lo catalogan como implicación escolar, otros lo hacen como implicación académica o implicación en el aprendizaje, o incluso no-implicación o desafección (González, 2010). Una de las clasificaciones más completas la hicieron Fredricks et al. (2005) donde diferenciaron tres dimensiones dentro de la implicación, que dos años más tarde Yazzie-Mintz (2007) completó. Se diferenciaron la dimensión conductual (enfatisa las

acciones del estudiante y su participación fuera del horario instruccional, incluyendo actividades extraescolares no académicas, actividades sociales y extracurriculares, e interacciones con otros estudiantes), la dimensión emocional (tiene en cuenta los sentimientos de conexión o desconexión de la escuela, incluyéndose el rendimiento, el clima escolar y las relaciones con los iguales) y la dimensión cognitiva (comprende el esfuerzo del estudiante, la inversión en el trabajo y las estrategias de aprendizaje). También crearon un cuestionario en el cual se mide la implicación del alumno/ha llamado Sense of Engagement and Membership (SEM), que ha sido adaptado para ser utilizado en este estudio.

La implicación se centra en la idea de tener o no tener el sentimiento de ser aceptado en la escuela, es decir, el apego o la desafección del estudiante con su centro educativo. Ya que la implicación puede ser tanto positiva como negativa y puede variar mucho en el tiempo (Ros, 2009).

2.1.2 La implicación del estudiante en la educación física

Si nos centramos en la asignatura de Educación Física, que es a la que tenemos que hacer referencia, existen pocas investigaciones al respecto. Una de ellas es la de los autores como Griffey y Housner (1991) que concluyeron que el rol del profesor/a es un factor clave en el aumento de la implicación del alumnado. Cuanta mayor experiencia atesoraba el docente, mayor era la implicación de los/as alumnos/as.

La implicación de las mujeres en actividad física está muy condicionada por los estereotipos, prejuicios y falsas confesiones que dicta la sociedad actual y que provocan, en muchos casos, la desvinculación con la actividad. En el paso de la niñez a la adolescencia es cuando el abandono es mayor e ideas como “la actividad deportiva masculiniza a las mujeres” cobran fuerza en esta época. Estos estereotipos sobre la actividad física femenina de los más persistentes, puesto que históricamente, la necesidad de conservar la imagen femenina no era compatible con los requisitos de las capacidades motrices necesarias para la práctica deportiva como son la fuerza, la resistencia y la velocidad. Estas cualidades, como consecuencia, podían afectar la feminidad, y algunas supuestas características que se desarrollan mediante la actividad física como la agresividad, la independencia y la actividad (Lanzuela et al., 2007).

Esto provoca que la desafección por la actividad física aumente en la adolescencia de las chicas y que pierdan el interés por tener unos hábitos de vida saludables

debido a la fuerza que la sociedad ejerce ante estas jóvenes. Las chicas adolescentes tienen peor percepción de autoconcepto respecto a los chicos, debido a que ellas se preocupan más por su aspecto físico y les lleva a ser más exigentes con ellas mismas. Su satisfacción corporal disminuye y encuentran dificultades para mostrarse delante de los/as demás haciendo deporte (Videra-Garcia et al., 2013).

2.2 La participación

Al hablar de participación sobre personas del ámbito educativo habrá que contemplar un gran abanico de posibilidades que se definen tanto por las personas implicadas (grupos, sectores) como por las competencias asumidas. El grado de participación va a variar en un/a alumno/a en secundaria respecto a primaria, por ejemplo (San Fabián, 1997). En este punto se diferenciamos la participación que va a tener el/la adolescente de secundaria en la actividad física y por otro lado, la que tendrá en el ámbito escolar.

2.2.1 La Participación en Educación

La participación no es un fenómeno puramente objetivo o cuantificable, sino que intervienen igualmente las expectativas y percepciones de los sujetos. Así, como han sugerido diversos autores (Paisey, 1985), la toma de decisiones puede caer en dos tipos de desequilibrios: deprivación decisional, donde la participación deseada supera a la participación actual, y saturación decisional, donde la participación actual supera la participación deseada.

La participación en el ámbito educativo está estrechamente relacionada con la dimensión conductual de la implicación del alumno/a. Dentro de esta dimensión existen cuatro niveles diferentes según Finn (1989): el primero abarcaría conductas básicas de participación como la conformidad a las reglas y la asistencia regular. El segundo incluiría otras conductas tales como la iniciativa del alumno/a (plantear cuestiones, buscar ayuda) y emplear tiempo extra en trabajos de clase. El tercero sería la participación en asuntos sociales, extracurriculares y deportivas de la escuela; y el cuarto incluiría la participación regular con el gobierno de la escuela, en términos de mayor participación en las actividades organizadas en la institución.

2.2.2 La Participación en Actividad Física

A la hora de explicar la bajada significativa de la participación femenina en actividades deportivas en la adolescencia, cobra sentido el estudio y análisis de las dificultades que tienen las jóvenes para ejercitarse físicamente, según ellas mismas lo perciben. Esta problemática está muy ligada con el estado cognitivo social de las chicas en la adolescencia. Las mujeres al llegar a edades de 12-13 años empiezan a tener mayores dificultades para hacer alguna actividad física que funcionan como barreras y que constituyen un factor limitador para la adopción de estilos de vida más activos y saludables (Gubbs et al., 2002). Entre las dificultades que alejan a las chicas de la práctica se clasifican en 4 áreas: que conciernen a la propia persona, a otras personas del entorno social próximo, a circunstancias prácticas y al entorno escolar (Rees et al., 2001). Ahí observamos que el ámbito escolar (profesores, compañeros/as, etc.) puede funcionar como barrera para que las adolescentes no hagan ejercicio físico. En cuanto a la intensidad y frecuencia con la que practican alguna actividad deportiva, casi todos los chicos cumplen con los mínimos establecidos de 3 sesiones semanales de 20 minutos al menos a intensidad moderada vigorosa. Pero con las chicas no ocurre lo mismo, ya que muchas de ellas no llegan a ese mínimo establecido (Balaguer, 2002).

La escasa importancia que las adolescentes otorgan a las actividades físicas que, incluso con pocos impedimentos, no son practicadas, puesto que en esta edad lo prioritario son otros aspectos como las amigas, los estudios y las relaciones sociales y sentimentales. En su escala de valores, las adolescentes anteponen muchas otras cosas que para ellas tienen mayor importancia. El factor determinante para que las chicas se ejerciten físicamente con asiduidad, reside en que ellas mismas le den la importancia necesaria antes de entrar en la adolescencia para poder seguir teniendo una vida activa. De lo contrario, elegirán adecuarse a las normas sociales dominantes que configuran el estereotipo femenino, donde la actividad física no es relevante (Whitehead et al., 2008).

2.3 La motivación

A la hora de analizar la motivación de los/as estudiantes hay dos factores que se diferencian claramente. Por un lado, la acción del profesor para hacer la práctica más atrayente para el alumnado y por otro, la actividad física en sí, que es lo que vamos a analizar. Por ello, es importante saber si los/as adolescentes están interesados por la actividad que van a realizar y con qué fin practican ellos/as actividad física en su día a día.

Antes de ello debemos diferenciar los dos tipos de motivaciones que las personas pueden experimentar: motivación intrínseca y extrínseca. La intrínseca se refiere a aquella que no tiene otro objetivo que el propio placer o interés personal en realizar la actividad. Encuentra su fundamento en las necesidades psicológicas definidas como la causación personal y la curiosidad. La motivación extrínseca, por su parte, otorga un papel más importante a aquellas causas de la conducta que provienen del exterior y que no se encuentran dentro de la persona (Monroy et al., 2011).

2.3.1 La Motivación en Educación

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los profesores: motivar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los estudiantes, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los agentes del proceso. Así, se puede observar que la relación profesor estudiante, se presenta, generalmente, en forma más lejana en secundaria en comparación con primaria; y la impersonalidad que se concibe no permite centralizar la atención en el sujeto que aprende, sino más bien la formación tiende a identificar el punto fundamental del aprendizaje en el sistema, entre el profesor y el contenido.

En general, la mayor motivación del alumnado en edad adolescente cuando acuden a la escuela es de carácter extrínseco. El alumnado en la mayoría de los casos no tiene un interés concreto en la actividad que está realizando, sino que se centra en la repercusión que vaya a tener en el rendimiento escolar (Flores Macías et al., 2010). En cuanto al género, diversas investigaciones han demostrado la existencia de patrones atribucionales diferentes en chicos y chicas, de tal manera que mientras

las chicas tienden a enfatizar más el esfuerzo a la hora de explicar su rendimiento, los chicos apelan en mayor medida a la habilidad y a la suerte como causas de sus logros académicos. También diversas investigaciones han apuntado que las chicas suelen hacer atribuciones externas ante éxitos y fracasos, y en el caso de que haya atribuciones internas, estas se refieren no tanto al esfuerzo, sino a la capacidad (Arias et al., 2004).

2.3.2 La Motivación en Educación Física

Es de vital importancia para un/a profesor/a conocer cuáles son las causas o los intereses de sus alumnos para practicar deporte o cualquier actividad física. Además, el conseguir que los/las adolescentes estén motivados/as de una manera intrínseca, ayuda a que tenga una atracción mayor a la actividad física y que esa práctica sea más duradera. En un estudio realizado en la Universidad de Granada, se concluía que las chicas de secundaria pierden la motivación por practicar alguna actividad física a causa de la falta de tiempo. Además, se menciona que dejan de hacer ejercicio físico debido a motivos personales, no por la actividad en sí o por factores sociales (Moreno et al., 2010). Balaguer (2002) explicaba en su libro que los chicos practican deporte por razones de diversión, salud y para mejorar sus relaciones sociales. En cambio, las chicas lo hacen porque quieren mejorar su salud y su aspecto físico.

Los chicos conceden mayor importancia a la práctica por satisfacción con la competición y por el gusto hacia el deporte. Las chicas, en cambio, relacionan la actividad con algo saludable que les va a ayudar también a tener mejor aspecto físico (Moreno et al., 2012). Es evidente la diferenciación que hay entre los dos sexos en cuanto a los motivos por los que se practica alguna actividad.

2.4 La relación entre variables

La implicación es un término muy global que trae consigo muchos aspectos a tener en cuenta. Dentro de la implicación podemos diferenciar un componente comportamental y otro componente psicológico, que precisamente hacen referencia a las otras dos variables mencionadas, participación y motivación respectivamente (Ros, 2009).

Cuando se refieren al aspecto comportamental de el/la alumno/a han de fijarse en la participación que tiene la persona en las actividades que se realizan; no solo en la cantidad, sino también en el tipo de participación. Los aspectos motivacionales están directamente relacionados con la implicación. En el caso de que los motivos por los que practicar una actividad determinada tengan mucho peso, la implicación hacia esa dicha actividad va a ser mayor. Como hemos observado, a priori, existen diferencias entre chicas y chicos a la hora de valorar las tres variables mencionadas. Está claro que el aspecto psicológico varía entre los dos géneros y eso acarrea que existan diferencias notables entre los valores de las chicas y los chicos.

3. Metodología

3.1 Muestra

La muestra de este estudio está formada por 152 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de dos colegios, ambos de la ciudad de Vitoria-Gasteiz. De los 152 estudiantes, 80 son chicas (%53) y 72 son chicos (%47) y todos/as ellos/as corresponden a estudiantes de la enseñanza secundaria obligatoria. Los cursos escolares analizados han sido, 1. ESO (N=36), 2. ESO (N=52), 3. ESO (N=28) y 4. ESO (N=36). Todos/as los/as estudiantes tenían entre 12-16 años de edad.

Ambos colegios cuentan con un contexto social similar, a pesar de que luego haya diferencias en las características organizativas. Un centro es concertado y el otro es de carácter público. Además, el modelo lingüístico varía, ya que en el centro concertado utilizan un modelo trilingüe, mientras que en el público hay un modelo D (todas las asignaturas impartidas en euskera).

Tabla 1. Distribución de la muestra (N) por curso escolar y sexo.

	Hombre	Mujer	Total
Curso			
1	16	20	36
2	26	26	52
3	15	13	28
4	15	21	36
Total	72	80	152

Se les ha pasado el cuestionario a una clase y media de primer y cuarto curso, a dos clases de segundo curso y a una clase de tercer curso de la ESO. Al alumnado también se le ha preguntado si practica algún deporte o no, y en el caso de que lo hicieran que especificasen cual es.

Tabla 2. Práctica deportiva de la muestra por deporte y sexo.

	Hombre	Mujer	Total
Deporte			
Fútbol	22	2	24
Baloncesto	15	8	23
Natación	3	5	8
Gimnasia	1	9	10
Otros	8	4	12
Ninguno	23	42	65
Total	72	80	152

El 31% de los alumnos y el 52% de las alumnas no practican ningún deporte de forma regular. Los deportes más practicados entre los chicos son el fútbol y el baloncesto, mientras que entre las mujeres son la gimnasia y el baloncesto.

3.2 Instrumentos

Para medir el impacto que las tres variables tienen en el alumnado, se han utilizado tres cuestionarios diferentes que han sido traducidos al euskera, ya que el alumnado encuestado pertenece al modelo lingüístico íntegro en euskera. En primer lugar, para medir la implicación se ha utilizado el cuestionario IMAF compuesto por 22 ítems que se miden con una escala tipo likert; utiliza una escala del 1 (“nunca”) al 5 (“siempre”). El IMAF es una adaptación creada por Psikor, un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco, que se basaba en el cuestionario SEM (Student Engagement Measure) creado por Blumenfel y Fredicks (2004). Los resultados de este cuestionario los hemos dividido en tres dimensiones diferentes para analizarlos posteriormente: dimensión conductual, afectiva y cognitiva.

En segundo lugar, para conocer la participación del alumnado en la actividad física, se ha utilizado la versión abreviada del Cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ (International Physical Activity Questionnaire). Este cuestionario es un instrumento creado por un grupo de expertos internacionales convocados por el

Instituto Karolinska, la Universidad de Sydney, la OMS y el CDC, con el fin de unificar las dimensiones de evaluación y medición de la actividad física, para facilitar la comparación de resultados entre diferentes países. Está estructurado en 7 ítems y se centra en medir tres aspectos: la duración, la intensidad y la frecuencia con la que se ejercita físicamente el sujeto. El IPAQ ha sido validado en diversos estudios, garantizando su validez a nivel internacional (Booth et al., 2003).

En tercer lugar, se ha utilizado el AMPEF (Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico) para conocer las motivaciones que les llevan a los/las alumnos/as a ejercitarse físicamente. Se ha pasado la versión reducida que se compone de 31 ítems que a su vez se clasifica en 11 dimensiones diferentes. Utiliza una escala de 0 ("nada de acuerdo") a 10 ("totalmente de acuerdo") (Capdevilla et al., 2004).

Junto con los tres cuestionarios, se han recogido datos de la edad, el sexo, el curso escolar y el deporte o actividad que realizan regularmente para poder agrupar los resultados en diferentes variables.

4. Resultados

En el cuestionario para valorar la implicación del alumnado (IMAF) se consiguió una media total de 3.59 sobre una escala de 5, con una desviación típica de .531. A continuación se presentan los resultados divididos en las tres dimensiones en las que se han estructurado los ítems.

Tabla 3. Resultados de medias de las dimensiones de implicación.

	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
IG	3.70	.509	3.50	.536
IA	3.89	.781	3.77	.683
ICD	3.87	.413	3.47	.868
ICG	3.42	.593	3.31	.590

Leyenda. IG: Implicación general; IA: Implicación afectiva; ICD: Implicación conductual; ICG: Implicación cognitiva; DT: Desviación típica.

Tal y como podemos observar, vemos que la implicación general es mayor en los chicos (3.70) que en las mujeres (3.50). También es llamativo que en las tres dimensiones el género masculino muestra una mayor implicación hacia la actividad física, siendo la dimensión afectiva a la que mayor puntuación le da (3.89).

Las valoraciones del alumnado son bastante altas en general si tenemos en cuenta que se trata de una escala del 1 al 5 y que la dimensión menos valorada entre los dos sexos haya tenido un 3.31. Las chicas no practican actividades físico-deportivas con tanto gusto como los chicos. Ellas no suelen pensar tanto o no tienen tanto deseo de practicar ejercicio físico, a pesar de que luego disfrutan a la hora de practicarlo. Se puede observar que la implicación de la chicas cuando van a practicar alguna actividad física es bastante cambiante de unos sujetos a otros; hay quienes disfrutan mucho ejercitándose y quienes no lo disfrutan apenas ($DT=.868$). En la dimensión conductual existen diferencias significativas ($p<0.05$) entre los dos sexos.

En los ítems referidos a la actividad física que piensan realizar los/as alumnos/as en el futuro, se han detectado grandes diferencias entre los dos sexos. Las chicas muestran mayor escepticismo y no tienen claro si en el futuro seguirán practicando o practicarán alguna actividad física. Los chicos, en cambio, se muestran bastante convencidos de que continuaran ejercitándose.

Tabla 4. Resultados de los cruces de medias entre sexos y ciclos respecto a la implicación del alumnado.

	IG		IA		ICD		ICG	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
1 ciclo								
Mujer	3.44	.510	3.72	.644	3.37	.869	3.27	.596
Hombre	3.67	.514	3.82	.807	3.89	.403	3.41	.617
2 ciclo								
Mujer	3.58	.566	3.84	.861	3.60	.861	3.36	.587
Hombre	3.72	.508	3.99	.430	3.84	.429	3.44	.568

En esta tabla se observa que las chicas aumentan su implicación hacia la actividad física en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO), y no solo lo hacen en la implicación general, sino también en las tres dimensiones

diferenciadas. En el caso de los chicos ocurre lo mismo, aunque no existe un aumento tan claro como en las mujeres.

En cuanto al cuestionario sobre la participación de los/as adolescentes en actividad física (IPAQ), estos son los resultados que se han obtenido valorando la intensidad, la duración y la frecuencia de la actividad.

Tabla 5. Resultados de las medias de participación en la actividad física
dependiendo de la tipología de la actividad.

		Hombre		Mujer	
		Media	DT	Media	DT
Intenso	Días	4.06	1.342	3.59	1.733
	Horas	1.41	.629	1.31	.718
Moderado	Días	4.33	2.326	3.76	2.678
	Horas	1.24	.874	1.05	.757
Relajado	Días	5.64	1.810	5.03	2.205
	Horas	1.36	.589	1.17	.670
Sentado	Horas	7.39	2.292	7.87	1.521

En primer lugar, existen diferencias significativas entre los dos sexos en la cantidad de días en los que practican actividad física intensa o moderada ($p < 0.05$). Las chicas se ejercitan menos días en esas intensidades, aunque las que lo hacen pasan un tiempo similar haciendo la actividad. Si nos fijamos en el ejercicio moderado, observamos que la desviación típica es muy alta tanto en chicas como en chicos (2.326 y 2.678); eso nos indica que hay una variabilidad grande entre el alumnado activo e inactivo. Las chicas pasan más tiempo que los chicos sentadas durante el día (7.87) lo que explica que se ejerciten físicamente con menos frecuencia.

En el cuestionario para valorar la motivación (AMPEF) se han repartido los ítems en 11 dimensiones diferentes. Estos han sido los resultados de las medias diferenciadas entre sexos.

Tabla 6. Resultados de las medias de las dimensiones motivacionales entre sexos.

	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
Peso e imagen corporal	6.16	1.621	6.71	1.314
Prevención y salud	6.30	1.317	6.19	1.238
Diversión y bienestar	7.61	1.147	6.89	1.384
Reconocimiento social	5.82	1.392	6.47	1.655
Fuerza y resistencia	7.60	1.528	6.01	2.486
Agilidad y flexibilidad	5.94	2.099	7.14	1.295
Control del estrés	6.36	1.873	7.06	1.711
Afiliación	7.17	1.723	6.80	1.946
Competición	6.31	2.184	6.15	2.755
Desafío	6.71	1.870	7.07	1.728
Urgencias de la salud	3.00	2.278	3.52	2.187
Total	6.27	1.730	6,36	1.791

Al observar los resultados de las diferentes dimensiones, a primera vista observamos que existen ciertas diferencias entre chicas y chicos. El dato que más llama la atención a simple vista es que las chicas consiguen una puntuación mayor en motivación general que los chicos (6.36 a 6.27). En la dimensión de reconocimiento social hemos encontrado diferencias significativas ($p < 0.05$) ya que las chicas le dan mayor importancia a lo que piensen los demás sobre su práctica deportiva (6.47). La dimensión que más se valora en general es la divertirse y sentirse bien, a la cual los chicos le dan mayor importancia y es la primera razón por la que se ejercitan físicamente (7.61).

Si nos fijamos en las cualidades físicas, vemos una gran diferenciación entre sexos. A las chicas les motiva más la mejora de la agilidad y flexibilidad mediante la actividad física (7.14), mientras que a los chicos lo que les atrae es la mejora de la fuerza y la resistencia física (7.60). En ambas dimensiones hemos encontrado diferencias significativas.

Entre el sexo femenino aparecen grandes diferencias en cuanto a la percepción que tienen sobre competición (DT=2.755). Mientras algunas le dan mucha importancia a la competición como forma de disfrutar de la actividad física, otras la valoran muy poco. Fijándonos en los valores más bajos, podemos observar que las urgencias de la salud no representan una motivación para el alumnado, independientemente del sexo (3.00 y 3.52).

Tabla 7. Relación existente entre la implicación, motivación y participación del alumnado de secundaria.

	IG	IA	ICD	ICG
PIC	-.013	-.017	-.0.80	.053
PS	.066	.062	.012	.075
DB	.231**	.166*	.206*	.181*
RS	.019	.024	-.083	.086
FR	.216**	.140	.231**	.152
AF	-.008	-.007	-.027	.012
CE	.141	.203*	-.001	.114
Af	.102	.028	.160*	.067
Com	.132	.059	.119	.136
Des	.149	.120	.031	.187*
US	-.195*	-.178*	-.133	-.148
PartI	.104	-.151	.445**	.013
PartM	.097	-.101	.480**	-.079
PartR	-.221**	-.097	-.071	-.333**

Leyenda. IG: Implicación general; IA: Implicación afectiva; ICD: Implicación conductual; ICG: Implicación cognitiva. PIC: Peso e imagen corporal; PS: Prevención y salud; DB: Diversión y bienestar; RS: Reconocimiento social; FR: Fuerza y resistencia; AF: Agilidad y flexibilidad; CE: Control del estrés; Af: Afiliación; Com: Competición; Des: Desafío; US: Urgencias de la salud; PartI: Días intensos; PartM: Días moderados; PartR: Días relajado.
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Como se puede observar en esta tabla hay algunas relaciones entre los valores de la implicación y sus dimensiones con las dimensiones de motivación y participación. La relación más destacable es la del motivo de diversión y bienestar con la implicación general ($p < 0.01$). No es que solo se relacione con la puntuación general, sino que tiene relación significativa con las tres dimensiones de esta variable: afectiva conductual y cognitiva. En las dimensiones motivacionales, cabe destacar también que el valor de la fuerza y la resistencia influye en la implicación del alumnado. Por otro lado, la importancia que le dan a las urgencias de la salud, a practicar actividad física para evitar futuros problemas físicos, esta inversamente relacionada con la implicación hacia la actividad. Es decir, cuanto mayor sea la preocupación por evitar futuros problemas, menor es la implicación del adolescente.

En cuanto a la participación, es reseñable que la práctica de actividades intensas y moderadas está estrechamente relacionada con la dimensión conductual de la implicación con un alto coeficiente de correlación de Pearson. Además, existe una relación negativa entre la implicación general, y más concretamente la implicación cognitiva, con la cantidad de días que el alumnado realiza actividad física de baja intensidad o de forma relajada.

5. Debate

5.1 Conclusiones

Una vez vistos los resultados obtenidos en el estudio de las tres variables alrededor de la actividad física, vamos a sacar conclusiones al respecto. Como reflexión principal, tal y como se esperaba, la implicación y la participación de las chicas es menor en estudiantes de 12-16 años. Al igual que declaró Sallis (2000), la implicación baja en las féminas y optan por tener estilos de vida más sedentarios. Por el contrario, en el caso de la motivación son ellas las que se muestran más motivadas para practicar ejercicio físico.

Dependiendo de la dimensión motivacional, los resultados son dispares. Las chicas practican ejercicio físico principalmente por razones de diversión y bienestar personal. Además, tal y como decía Whitehead et al. (2008), las chicas en la adolescencia le dan prioridad a las relaciones sociales a la actividad física. Esto también ha quedado reflejado de cierta manera en los resultados de la motivación. En contra de lo que concluyó Balaguer (2002), las chicas se preocupan mucho por el reconocimiento social que conlleva la actividad física, es decir, por practicar ejercicio físico en compañía. Ellas priorizan el aspecto social en la actividad más que los chicos. Respecto a la preocupación por el aspecto físico y la salud, de acuerdo con lo que concluyó Moreno et al. (2012), el sector femenino le da más importancia que los chicos a este motivo. De todas formas, no es el motivo que más les preocupa cómo podíamos pensar en un principio.

Al ver los resultados diferenciados en ciclos, vemos que las chicas demuestran mayor desafección por la actividad física en el primer ciclo, lo que nos puede hacer pensar que la entrada en la adolescencia se adelanta a los dos primeros cursos de la ESO (Balaguer, 2002). En la entrada de la adolescencia es cuando el alumnado empieza a perder el interés por temas como el ejercicio físico.

Se han encontrado correlaciones que demuestran que el alumnado que mayor importancia le da a la diversión a la hora de hacer alguna actividad física, desarrolla una mayor implicación general; y por el contrario, el alumnado más preocupado por evitar futuros problemas de salud, demuestra una implicación menor. Los datos obtenidos también indican que los/las alumnos/as pasan una alta cantidad de horas

al día sentados debido a los estilos de vida sedentarios que tenemos hoy en día, y eso hace que la práctica de actividad física no sea mayor.

La limitación principal que hemos tenido a la hora de llevar a cabo la investigación, ha sido el reducido número de sujetos con los que hemos podido trabajar. 152 se antoja una cifra escasa para poder obtener datos con mucha significación. Al no tener mucha influencia en ningún centro educativo, solo hemos podido pasar el cuestionario en ciertas clases y con ciertos profesores. Por otro lado, al haber estudiado tres variables diferentes, hemos pasado tres cuestionarios en uno, que sumaban entre ellos 60 ítems en total. Ésta ha podido ser otra limitación, porque el alumnado necesitaba cierto tiempo para completar todas las preguntas, y en ciertos momentos podían disminuir la atención a lo que estaban contestando.

Notas:

* Artículo realizado dentro de la actividad del Grupo de Investigación que parte del proyecto de investigación EHU 14/10: "La implicación en la actividad física: factores contextuales y personales" subvencionado por la Universidad del País Vasco (EHU-UPV).

Referências

- Arias**, P. F. C., & Rusillo, M. T. C. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 97-112.
- Balaguer**, I. (Ed.). (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Booth**, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & science in sports & exercise*, 35(12), 1369-1378.
- Capdevila Ortís**, L., Niñerola i Maymí, J., & Pintanel i Bassets, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 55-74.
- Extremera**, A. B., & Montero, P. J. R. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula abierta*, 37(2), 111-122.
- Finn**, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Flores Macías**, R. D. C., & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005).** School engagement. In *what do children need to flourish?* (pp. 305-321). Springer US.
- González González, M. (2010).** El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991).** Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Gubbs, L. & Carter, J. (2002).** The relationship of perceived benefits and barriers to reported exercise behaviours in college undergraduates. *Family Community Health*. 25(2), 76-84.
- Lanzuela, Y. G., Matute, S., Tifner, S., Llorens, M. E. G., & Lacruz, M. G. (2007).** Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (28), 5.
- Monroy, A., Sáez, G. (2011).** La motivación y el rendimiento en el deporte. *EF Deportes, Revista Digital*, 163.
- Moreno, J. M., Baena, A. C. M., & Guerrero, J. T. (2012).** Motivaciones para la práctica físicodeportiva en adolescentes españoles, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 371-396.
- Moreno, J. M., Cerezo, C. R., & Guerrero, J. T. (2010).** Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. Reasons why Higher Secondary School students in the province of Granada drop out of sports. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Rees, R.; Harden, A.; Shepherd, J.; Brunton, G.; Oliver, S. y Oakley, A. (2001).** *Young People and Physical Activity: A systematic review of research on barriers and facilitators*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ros, I. (2009).** La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- San Fabián, J. L. (1997).** *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, CIDE.
- Simons-Morton, B. G., O'hara, N. M., Simons-Morton, D. G., & Parcel, G. S. (1987).** Children and fitness: A public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(4), 295-303.
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. (2013).** Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.

Whitehead, S. y Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.

Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.

Determination of pre-service science teachers' perceptions towards supplementary instructional strategies in biology laboratory applications

Yusuf Ziya OLPAK¹, Hüseyin ATEŞ²

¹Ahi Evran University(Turkey)

²Ahi Evran University(Turkey)

yusufziyaolpak@gmail.com,

huseyinales_38@hotmail.com

Abstract

In the 21st century, science education needs individuals who can investigate, communicate effectively, learn lifelong, are open for cooperation and meet today's needs and are capable of technology integration. Hence, individuals teach science should educate themselves in every area. In this context, to meet individuals' educational needs, since setting of internet technologies to work provide that learners can learn at any place they want in their speed of learning as needed, it is important to use them in teaching and learning activities. Additionally, integration of technology to science lessons is beneficial to individuals' reasoning, motivation and engagement in the teaching of science subjects. Hence, determining of pre-service science teachers' perceptions toward using of supplementary instructional strategies (reflection papers, quizzes, discussion questions and assignments) in the internet based learning environments was aimed. Research group consisted of 77 pre-service science teachers who take biology laboratory course. In the data collection, student feedback form and a personal information form constituted with expert reports were used by using mixed methods. Their views obtained via feedback form will be subjected with content analysis and descriptive analysis such as percent and frequency.

Keywords: preservice science teachers, biology laboratory, supplementary instructional strategies

1. Introduction

Learning is a process which includes permanent and continuous changes on individuals' behavior as repeat and experience in all periods of individuals' lives (Akturk, 2012, Tatar, & Tatar, 2007) . In this century, especially in higher education level, learning can't be formed based on memorization (Seven, Bagcivan, Kılıc & Acikel, 2012). Hence, student center education is better than teacher center education (Çilenti & Özçelik, 1991; Council of Higher Education /World bank, 1997).

In the 21st century, science education needs individuals who can investigate, communicate effectively, learn lifelong, are open for cooperation and meet today's needs and are capable of technology integration. Hence, individuals teach science should educate themselves in every area. In this context, to meet individuals' educational needs, since setting of internet technologies to work provide that learners can learn at any place they want in their speed of learning as needed, it is important to use them in teaching and learning activities. Additionally, integration of technology to science lessons is beneficial to individuals' reasoning, motivation and engagement in the teaching of science subjects.

2. Method

2.1 Design of study and research group

in this study, explanatory design was used. This design involve that researchers firstly benefit from quantitative methods and then qualitative methods to complete and refine the findings (Fraenkel & Wallen, 2006). This research was conducted with 91 students who were registered to "General Biology Laboratory II" which is started to be taught in the second year of the university in science education curriculum in the faculty of education in Ahi Evran University in 2015-2016 spring semester. However, 14 students who didn't participate in activities were excluded from the scope of research and all of the analysis was obtained with 77 students.

In order to ensure neutrality of grouping students, academic achievement test and gender obtained from academic achievement test which used as pre-test were used. The distribution of students in terms of groups is given in Table 1.

Table 1. Distribution of Students in terms of Groups

Gender/Group	Group1 (Discussion Questions)	Group 2 (Assignments)	Group 3 (Quizzes)	Group 4 (Reflection Papers)
Male	7	3	4	3
Female	11	19	16	14
Total	18	22	20	17

In this study, there are 77 students (Group 1: 18, Group 2: 22, Group 3: 20 and Group 4: 17) which are seen in Table 1.

2.2 Application process

Application of study was conducted in in 2015-2016 spring semester (10 weeks). Students had access to web pages connecting internet the applications wherever they want at any time. The instructor also gave feedback to students during the activities and guided them.

Since students in research groups followed face-to-face education, in the first course face to face education was made with students who are involved in four different groups. In these lessons, instructor introduced himself and shared his expectations about the course. Then, internet address of course been shown to students (<http://www.yzolpak.com/biyoloji>) and a preparatory training was given to students in order to provide more easily adapt to using online learning environment. During a short training, learning environment has been introduced, technical and educational information related to the use and the structure of the interaction tools was given and effective and efficient use proposals were presented. Following this process, a multiple-choice achievement test was implemented to students to determine their level of prior knowledge about the subject. After the achievement test, data were collected to identify various individual differences of students (thinking styles, locus of control, attitudes towards the use of the Internet) by using a variety of scales. In the following week, face to face courses were made with students in four different branches and grouping process and the process was explained to students. Then, a 3-day free time was given to students to examine subject content and gain familiarity to class environment.

After the free time, experiments in the scope of application was started to employ in face to face courses at specified times indicated in the syllabus. During the applications, it was provided that students have access to instructors when they need. Students at group 1 answered the questions which were prepared by instructor related to subjects each week by using blog page on the online learning environment. Hence, students had an opportunity in terms of examine of other students in same group and reflect their views. Within this period, instructor also provided guidance and gave feedback them by following students comments.

Students in Group 2 took assignments three times about subjects and received feedback from these assignments during application.

Students in Group 3 took exam about subjects which learned three times and received feedback from answers they gave in exams during application. Lastly, Students in Group 4 prepared reflection papers about subjects each week after the course and received feedback from these reflection papers. Besides, students in four groups were graded which affected their academic achievement during process.

For the determination of academic achievement; in addition to additional teaching strategies explained above, academic achievement test which is same test with pre-test applied to all students as post-test and academic achievement scores obtained from the weighted average of the points have been established. At the end of the application process, students' views were taken with student feedback form developed by authors in accordance with expert opinions.

2.3 Data collection tools

During the collection of data within the scope of research, the personal information form and student feedback form developed by the researchers was used. In order to determine the academic achievement, in addition to academic achievement test used as pre and post-tests, marks taken from different additional teaching strategies (Discussion Questions, Assignments, Quizzes and Reflection Papers) were used.

These applications were formed in accordance with table of specifications considering the objectives of the course. Prepared measurement tools were presented to the views of experts for content validity, relevance to the student level, scoring and for influencing the determination of academic achievement. Necessary arrangements have been made in accordance with suggestions from experts.

2.4 Analysis of data

In the scope of research, descriptive analysis and one way ANOVA was used for analysis of quantitative data. Additionally, content analysis was used for analysis of students' views via feedback form by authors.

3. Findings

Student feedback form shown in Table 2 was used to get their views on student learning. All 77 students in the study group was complete the feedback form.

Table 2. Student feedback form

Questions	Explanation
How do you rate education in the scope of "General Biology Laboratory II" course if you consider between 1-5? By explaining the application you can see both positive and negative, state your opinion.	
Did you satisfy activities within the scope of "General Biology Laboratory II" course? If you evaluate your satisfaction out of 5 points how do you rate? Explain your ideas.	
Please specify that you want to add your comments and suggestions, if any.	

As it is seen from Table 2, it was desired that students evaluate education process and their satisfaction from course with feedback form. Students' views were analyzed with content analysis. Findings obtained were presented as positive and negative views. Qualitative data obtained from feedback form were evaluated as a whole and was reached the following findings.

Table 3. Rating Points Students Evaluated About Education

Name of the Group	Evaluation Point	F	%
Group 1 (Discussion Questions)	5 (Very Good)	9	50.00
	4	7	38.89
	3	1	5.56
	2	-	-
	1 (Very bad)	1	5.56
	Total	18	100
Group 2 (Assignment)	5 (Very Good)	7	31.82
	4	12	54.55
	3	3	13.64
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	22	100
Group 3 (Quizzes)	5 (Very Good)	7	35.00
	4	13	65.00
	3	-	-
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	20	100
Group 4 (Reflection Papers)	5 (Very Good)	8	47.06
	4	9	52.94
	3	-	-
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	17	100

As it is seen in Table, 50 % of students (n=9) stated that education they take is very good, 38.89 % of them rate good (n=7), 5.56 % of them say (n=1) medium-level and 5.56 % say very bad (n=1). Findings showed that an average point of students in Group 1 is 4.28.

Considering assessment on the training they have received scores of students in group 2; 31.82 % (n=7) say very good, 54.55 % (n=12) say good and 13.64 % (n=3) say medium-level. Findings showed that an average point of students in Group 2 is 4.18.

Considering assessment on the training they have received scores of students in group 3; while 35 % of students (n=7) rated their education as very good, 65 % of them (n=13) rated as good. Findings showed that an average point of students in Group 3 is 4.35.

Lastly, Considering assessment on the training they have received scores of students in group 4, while 47.06 % of students (n=8) rated their education as very good, 52,94 % of them (n=9) rated as good. Findings showed that an average point of students in Group 4 is 4.47.

Considering four group, it can be said that students think their education is good. Considering assessment on the training they have received scores of students, while lowest average score (4.18) belongs to Group 2, while highest average score (4.47) belongs to Group 4.

One way ANOVA was used to understand whether there is a significant difference or not in terms of evaluation points. Findings are shown in Table 4.

Table 4. ANOVA Results of Evaluation Points in terms of Additional Teaching Strategy

Source	Sum of Square	Sd	Mean Square	F	P
Between the Group	.850	3	.283	.580	.630
Within the group	35.669	73	.489		
Total	36.519	76			

As it is seen in Table 4, there is no significant difference in terms of evaluation points [$F_{(3-73)}=.580$, $p>.05$] (Pallant, 2005).

Findings about students' satisfaction for "General Biology Laboratory II" course are shown in Table 5.

Table 5. Satisfaction levels of students they take on Education

Name of the Group	Satisfaction Level	F	%
Group 1 (Discussion Questions)	5 (Very Good)	12	66.67
	4	5	27.78
	3	-	-
	2	1	5.56
	1 (Very bad)	-	-
	Total	18	100
Group 2 (Assignment)	5 (Very Good)	11	50.00
	4	10	45.45
	3	1	4.55
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	22	100
Group 3 (Quizzes)	5 (Very Good)	12	60.00
	4	7	35.00
	3	1	5.00
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	20	100
Group 4 (Reflection Papers)	5 (Very Good)	9	52.94
	4	8	47.06
	3	-	-
	2	-	-
	1 (Very bad)	-	-
	Total	17	100

As it is seen in Table 5, it can be said that students' satisfaction level toward education they take in four groups is high. Considering average point of students' satisfaction, while lowest average score (4.45) belongs to Group 2, while highest average score (4.56) belongs to Group 1.

One way ANOVA was used to understand whether there is a significant difference or not in terms of satisfaction points. Findings are shown in Table 6.

Table 6. ANOVA Results of Satisfaction Points in terms of Additional Teaching Strategy

Source	Sum of Square	Sd	Mean Square	F	P
Between the Group	.136	3	.045	.114	.952
Within the group	29.084	73	.398		
Total	29.221	76			

As it is seen in Table 6, there is no significant difference in terms of satisfaction points [$F_{(3-73)}=.114$, $p>.05$].

When students' views in feedback form are examined with content analysis, there are some positive headlines such as clear determination of the purpose and scope and it is always accessed via the web page of course, how effective and appropriate way to indicate attendance could be provided, indicating time parameters and specified deadlines for the course, monitoring continued success and development, giving feedback, to have a different experience, an interesting lesson, useful applications. Many of the students indicated that there is no negative thing in lesson. As negative views; some of them indicated that courses require internet access and lack of time allocated to the experiments.

4. Results and suggestions

Students' interest is tried to kept alive. So creating diversity in course design is had a critical place for individuals in 21st century competencies. In this regard, students' views toward additional teaching strategies were taken. Results of the study showed that students' think that their education is good and satisfaction level of them is high. However, there is no significant difference in additional teaching strategies in terms of evaluation point and satisfaction point. When students' views in feedback form are examined, some positive headlines are seen as important positively such as clear determination of the purpose and scope and it is always accessed via the web page of course, how effective and appropriate way to indicate attendance could be provided, indicating time parameters and specified deadlines for the course, monitoring continued success and development, giving feedback, to have a different experience, an interesting lesson, useful applications. many of them stated that there

is no problem related to course. This study was conducted with students who enrolled science education department in education faculty in a state university in Turkey. Hence, to In order to generalize research findings, different students who are from different departments should be involved in study. Besides, for future researches, studies which examined various individual differences with different education level (associate degree, undergraduate etc.) can contribute acquisition of in-depth information about additional teaching strategies.

Notes:

This work was supported by the Ahi Evran University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: EGT.E2.16.009

References

- Akturk**, A. O. (2012). Analysis of attitudes of preservice teachers towards learning according to the reasons for choosing the teaching profession and their academic achievements, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 283-297.
- Çilenti**, K. ve Özçelik D. A. (1991). Biyoloji Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yayın No: 182.
- Council** of Higher Education /World bank (1997). İlköğretimde Fen Öğretimi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- Fraenkel**, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pallant**, J., (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12)*. (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Seven**, M., Bağcıvan, G., Kılıç, S., & Acikel, C. (2012). Determination of the learning styles of junior nursing students and investigation of the relationship between their learning styles and academic achievement, *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 129-135.
- Tatar E & Tatar E.** (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal of Qafqaz University*; 20, 126-130.

Clubes comunitários: Resultados preliminares de uma intervenção de carreira no ensino secundário / Community clubs: Preliminary results of a career intervention in high-school years

Maria do Céu Taveira¹, Íris M. Oliveira¹,
Cristina Cruz², Helena Fonseca³,
& Cláudia Costa⁴

¹*Escola de Psicologia,
Universidade do Minho (Portugal)*

²*Externato Delfim Ferreira (Portugal)*

³*Alfacoop – Externato Infante
D. Henrique (Portugal)*

⁴*Câmara Municipal de Vila Nova
de Famalicão (Portugal)*

ceuta@psi.uminho.pt, ioliveira@psi.
uminho.pt, psicologia.edf@hotmail.
com, helenafonseca@alfacoop.pt,
claudiacosta@vilanovadefamalicao.org

Resumo

O desenvolvimento de carreira na adolescência é caracterizado pelo envolvimento na exploração, que sustenta a tomada de decisão, o compromisso com um projeto de vida, a construção da identidade e a adaptabilidade de carreira. Contudo, as intervenções de carreira na adolescência têm sido frequentemente implementadas em momentos expectáveis de escolha. Dada a necessidade de promover o desenvolvimento de carreira dos(as) jovens, este estudo pretende descrever a intervenção “Clubes Comunitários”, analisando o seu impacto em variáveis de carreira e académicas. Esta intervenção

inicia-se no 10.º ano escolar e procura promover a exploração de carreira dos(as) adolescentes. A intervenção foi conduzida, em versão-piloto, com 37 adolescentes de ambos os sexos, de duas escolas de Vila Nova de Famalicão ($M_{idade} = 15.38, DP = .64$). Para avaliar os resultados preliminares da intervenção, obtiveram-se as classificações escolares dos(as) alunos(as) e administraram-se a Escala de Adaptabilidade de Carreira e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, antes e após a intervenção. Os resultados do teste t para amostras emparelhadas sugeriram que os(as) adolescentes apresentaram um rendimento académico significativamente superior no pós-teste do que no pré-teste. Os resultados da MANOVA para medidas repetidas indicaram que os(as) alunos(as) registaram ainda níveis de preocupação, curiosidade, confiança e envolvimento cognitivo na escola superiores no pós-teste do que no pré-teste. Este estudo sugere um impacto positivo dos “Clubes Comunitários” em variáveis de carreira e académicas. Estudos futuros poderão continuar a testar a eficácia desta intervenção com amostras mais alargadas e num design *quasi-experimental*.

Palavras-chave: Intervenção de carreira, Desenvolvimento de carreira, Adolescência

Abstract

Career development in adolescence is mainly described by the engagement in career exploration, which sustains career decision-making, commitment with a life project and construction of identity and career adaptability. However, career interventions in adolescence have been frequently implemented when students approach expected career choice moments. Taking the need to promote adolescents' career development into account, this study intends to describe the career intervention “Community Clubs”, examining its impact in career and academic variables. This intervention begins at 10th-grade and aims at promoting adolescents' career exploration. This intervention was conducted in a pilot fashion with 37 adolescents of both genders attending two schools of Vila Nova de Famalicão ($M_{age} = 15.38, SD = .64$). To examine the preliminary results of the intervention, students' grades were obtained and the Career Adapt-Abilities Scale and the Student Engagement in School Scale were administrated before and after the intervention. Results from the paired sample t -test suggested that adolescents present a significantly higher academic achievement at the post-test than pre-test. Moreover, results from the repeated-measures MANOVA indicated that students presented significantly higher levels of career concern,

curiosity, confidence and cognitive engagement in school at the post-test than pre-test. This study points to a positive impact of the “Community Clubs” intervention in career and academic variables. Further studies might continue to test the efficacy of this career intervention with larger samples and following a quasi-experimental research design.

Keywords: Career intervention, Career development, Adolescence

1. Introdução

O desenvolvimento de carreira na adolescência tem sido descrito como um período de exploração, sustentado pelo desempenho de papéis de vida, como ser estudante, participante em atividades de tempos livres ou extracurriculares, e cidadão(a) (Super, 1980, 1994). Embora haja diferentes concepções da exploração de carreira, perspectivas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas sugerem que se trata de um processo relacional, internamente ou externamente ativado, que ocorre ao longo da vida, integra atitudes, cognições, comportamentos e reações emocionais, e sustenta o desenvolvimento e a aprendizagem (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000; Taveira & Moreno, 2003; Vondracek, Ford, & Porfeli, 2014; Zikic & Hall, 2009). De acordo com esta concepção, a exploração de carreira na adolescência é pautada pela projeção do *self* no futuro e pelo ensaio, em imaginação ou na realidade, de papéis de vida e em alternativas académicas e/ou profissionais (Taveira, 2000). Esse ensaio cruza representações acerca de si com o conhecimento sobre as ofertas formativas, o mundo de trabalho e facilitadores/barreiras percebidas, tais como o suporte social ou a perceção de assimetrias de género em determinados domínios académicos e profissionais (Cheung, 2015; Porfeli & Lee, 2012). Além disso, a exploração de carreira oscila entre as formas diversificada e aprofundada, ou seja, varia entre uma exploração genérica de alternativas e uma exploração mais profunda, guiada por interesses, competências e valores (Jordaan, 1963; Lee, Porfeli, & Hirschi, 2016; Porfeli & Skorkikov, 2010).

A investigação tem também identificado antecedentes e consequentes da exploração de carreira na adolescência. Entre os antecedentes, estão fatores motivacionais (e.g., agência), o clima escolar, a situação profissional dos pais, a qualidade das relações de vinculação e a exploração prévia na infância (Blustein, Prezioso, & Schultheiss, 1995; Faria, 2013; Lee et al., 2016; Noack, Kracke, Gniewosz,

& Dietrich, 2010; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Quanto aos consequentes, a literatura tem destacado a importância da exploração de carreira dos(as) jovens na identidade vocacional, na adaptabilidade de carreira e no compromisso e confiança na tomada de decisão (Guan et al., 2015; Hirschi, Niles, & Akos, 2011; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Taveira, 2000). Assim, a exploração de carreira na adolescência mostra-se um processo relevante, o qual é antecedido por experiências prévias e fatores pessoais/contextuais, tendo ainda impacto em processos de carreira futuros.

Apesar da centralidade da exploração de carreira na adolescência, a literatura tem reconhecido que este processo pode gerar ansiedade e insatisfação com a informação resultante (Cheung, 2015). Assim, tem-se apelado para a implementação de práticas psicológicas de carreira que favoreçam o envolvimento positivo e adaptativo dos(as) jovens nesse processo (Taveira & Moreno, 2003; Zikic & Hall, 2009). Destaca-se, pois, a necessidade de implementar “esforços que preparem e envolvam clientes em atividades exploratórias e ajudem a processar e interpretar eficazmente a informação resultante desse processo” (Cheung, 2015, p. 160).

No entanto, as intervenções psicológicas de carreira na adolescência, em Portugal, têm assumido um caráter remediativo, sendo maioritariamente implementadas de forma pontual e em momentos expectáveis de tomada de decisão, como no final do 9.º ou do 12.º ano de escolaridade¹ (Leão, 2007). Em contexto escolar, essas intervenções têm sido conduzidas individualmente e em grupo, parecendo ainda estar distanciadas dos conteúdos curriculares e seguindo programas que variam de acordo com o(a) psicólogo(a) e a escola (Königstedt, 2011).

Não obstante, reconhece-se a necessidade de implementar intervenções psicológicas de carreira de forma mais sistemática e contextual. Essas intervenções podem (a) incluir *workshadowing*, atividades autodirigidas ou seminários, (b) fomentar a experimentação, a interação com a comunidade e o trabalho com grupos de pares, cruzando expectativas, *feedback*, suporte social, modelação e informação, bem como (c) articular aprendizagens de carreira com conteúdos curriculares, refletindo sobre a sua instrumentalidade (Königstedt, 2011; Watts, 1996). Tais intervenções podem não só contribuir para a preparação contínua dos(as) jovens para o mundo de trabalho, mas também para sustentar melhorias no rendimento académico, envolvimento na escola, competências sociais, trabalho em equipa, adaptabilidade de carreira e certeza na tomada de decisão (Arrington, 2000; Choi, Kim, & Kim, 2015; Whiston, Tai, Rahardja, & Eder, 2011).

Nesta linha de ideias, destaca-se a necessidade de, além de conduzir práticas psicológicas de carreira promocionais, ou seja, antes de momentos expectáveis de tomada de decisão, avaliar o seu impacto. Essa avaliação mostra-se imprescindível, pois oferece *feedback* aos(as) clientes e psicólogos(as) acerca do trabalho desenvolvido, bem como fornece evidência quanto às boas-práticas psicológicas (Nielson, 2015; Pinto, 2010; Regulamento n.º 258/2011, de 20 de Abril de 2011). Contudo, a investigação sobre a eficácia das intervenções de carreira na adolescência necessita ainda de ser aprofundada (Faria, Araújo, Taveira, & Pinto, 2008).

Com base nestas limitações, este estudo-piloto pretende descrever a intervenção de carreira dirigida a adolescentes do 10.º ano escolar, “Clubes Comunitários”, avaliando o seu impacto em variáveis de carreira e académicas. Em particular, antecipam-se melhorias dos(as) jovens nas variáveis de carreira e académicas, no final da intervenção, comparativamente ao seu estado inicial.

2 Método

2.1 Participantes

A intervenção de carreira foi apresentada a turmas do 10.º ano escolar, em duas escolas, uma privada (designada por Escola 1) e uma cooperativa (designada por Escola 2), de Vila Nova de Famalicão, sendo implementada com os(as) alunos(as) que se mostraram voluntariamente interessados(as) em participar. Assim, este trabalho foi conduzido, em versão piloto, com 37 jovens, 27 (73%) raparigas e 10 (27%) rapazes, com idades entre os 15 e 17 anos ($M_{idade} = 15.38$, $DP = .64$). Estes jovens encontravam-se a frequentar cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, 16 (43.2%) na Escola 1 e 21 (56.8%) na Escola 2.

2.2 Medidas

2.2.1 Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012; adaptado por Duarte et al., 2012)

A CAAS é uma medida de autorrelato da adaptabilidade de carreira, construída a partir da colaboração entre investigadores(as) neste domínio de conhecimento, de 13 países, entre os quais Portugal. Estudos prévios sugeriram a invariância fatorial internacional do modelo de medida e estimativas de consistência interna favoráveis nos vários países (Savickas & Porfeli, 2012). A versão Portuguesa da CAAS (Duarte et al., 2012) inclui 28 itens respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Muito pouco” a 5 “Muito”. Os itens distribuem-se por quatro subescalas relativas às principais competências ou recursos psicossociais de adaptabilidade, com sete itens cada, nomeadamente a Preocupação (e.g., “Considero que sou capaz de preparar-me para o futuro”, = .76), o Controlo (e.g., “Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio/a”, = .69), a Curiosidade (e.g., “Considero que sou capaz de explorar aquilo que me rodeia”, = .78) e a Confiança (e.g., “Considero que sou capaz de desenvolver novas competências”, = .79). Estudos confirmatórios da versão Portuguesa auferem a possibilidade de considerar scores para cada subescala e escala total, sendo que scores mais elevados traduzem maiores níveis de preocupação, controlo, curiosidade, confiança, ou adaptabilidade em geral.

2.2.2 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE; Veiga, 2013)

A EAE é uma medida de autorrelato do envolvimento dos(as) alunos(as) na escola. Este instrumento inclui 20 itens, respondidos numa escala *Likert* de seis pontos, entre 1 “Total desacordo” a 6 “Total acordo”. Os itens distribuem-se por quatro subescalas, com cinco itens cada, inerentes às principais dimensões de envolvimento na escola, em particular a dimensão Cognitiva (e.g., “Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendo noutras”, = .77), Afetiva (e.g., “A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”, = .82), Comportamental (e.g., “Falto à escola sem uma razão válida”, = .71) e Agenciativa (e.g., “Durante as aulas intervenho para exprimir as minhas opiniões”, = .86). Alguns itens apresentam uma formulação invertida, pelo que devem ser recodificados para prosseguir na análise de

dados. Estudos prévios sustentam a possibilidade de considerar resultados em cada subescala e escala total. Scores mais elevados traduzem um maior envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo, ou envolvimento geral dos(as) alunos(as) na escola.

2.3 Intervenção de carreira “Clubes Comunitários”

A intervenção de carreira “Clubes Comunitários” insere-se no projeto concelhio de intervenção vocacional *Eu Pertença ao Meu Futuro*, da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão. Este projeto conta com o trabalho em rede de profissionais do município, psicólogos(as) escolares, consultoria científica da primeira autora e colaboração de investigadores(as) e estudantes da respetiva equipa de investigação. Os “Clubes Comunitários” têm ainda intercâmbio com o projeto norte-americano de investigação-ação *Health Professions Affinity Community* (HPAC; Weisblat & Porfeli, 2013).

Os “Clubes Comunitários” baseiam-se em perspetivas desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas de carreira (Vondracek et al., 2014). A intervenção tem como objetivo geral promover a exploração de carreira dos(as) jovens, através de atividades de experimentação e interação com a comunidade, relacionadas com as suas áreas de interesse. Podem também considerar-se objetivos específicos como favorecer(a) o contacto com a comunidade, (b) a consciência de carreira (conhecimento acerca de cursos, profissões e locais de trabalho), (c) a instrumentalidade de conteúdos curriculares e (d) competências interpessoais.

Os “Clubes Comunitários” assumem a modalidade de intervenção em grupo, sob formato de clubes, e decorrem sob coordenação de psicólogos(as) escolares, colaboração com docentes, comissários do empreendedorismo, profissionais do município, da comunidade e da instituição de ensino superior que fornece consultoria científica. Os “Clubes Comunitários” seguem quatro fases: (i) participação num encontro formal com todos os intervenientes, para enquadramento da intervenção; (ii) identificação e estudo, por parte dos(as) alunos(as), de problemas ou necessidades comunitários; (iii) planeamento, condução e avaliação, por parte dos(as) jovens, de um plano de ação para sensibilizar a comunidade para o problema identificado e contribuir para a sua superação; e (iv) divulgação do trabalho desenvolvido num encontro formal semelhante a congresso científico.

2.4 Procedimentos

A intervenção “Clubes Comunitários” foi introduzida junto dos profissionais inseridos no projeto concelhio de intervenção vocacional. Duas psicólogas escolares disponibilizaram-se voluntariamente para conduzir a intervenção, em versão piloto, no ano letivo 2014/15, nas instituições em que exercem funções. Dois professores voluntários colaboraram na estratégia. Obtiveram-se consentimentos das direções das escolas e dos(as) encarregados(as) de educação para levar a cabo a intervenção psicológica de carreira e avaliar os seus resultados. Após os(as) alunos(as) voluntariamente se inscrevem, efetuou-se o pré-teste e iniciou-se a intervenção. No final, realizou-se o pós-teste. No pré- e pós-teste, as psicólogas escolares recolheram as classificações escolares dos(as) alunos(as) em cada disciplina e período letivo. Consideraram-se as classificações médias como indicadores de rendimento académico, sendo que as classificações no ensino secundário português são apresentadas numa escala de 0 a 20 valores. Os(as) jovens preencheram também um enunciado para recolher informação sociodemográfica, como o seu sexo e a idade. Note-se que, devido a constrangimentos práticos, a avaliação da adaptabilidade de carreira na Escola 2 foi unicamente efetuada no pós-teste, pelo que apenas se pode considerar o impacto da intervenção nas variáveis académicas, nessa instituição. Os dados foram guardados em envelopes selados, sendo apenas abertos no final, para reunir o pré- e pós-teste de cada jovem e proceder à informatização e análise de dados. Garantiu-se a confidencialidade dos dados, ao longo deste projeto.

2.4 Análises

Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 22.0 para *Windows*. Identificaram-se 3% de *missing values* nos dois momentos de avaliação, utilizando-se o método de estimativa de substituição pela média para o seu tratamento. Realizaram-se análises de variância multivariada (MANOVA) para medidas repetidas, de modo a testar diferenças entre o pré- e o pós-teste nas competências de adaptabilidade de carreira e nas dimensões de envolvimento na escola. Como os dados de envolvimento cognitivo no pré-teste, envolvimento afetivo e confiança no pós-teste, apresentaram não-normalidade

da distribuição, contrastaram-se os resultados univariados paramétricos com os derivados do teste estatístico equivalente não-paramétrico (i.e., Teste de *Wilcoxon*), reportando os resultados paramétricos quando ambos convergiam no sentido da rejeição/retenção da hipótese nula (Martins, 2011). Conduziu-se ainda um teste *t* para amostras emparelhadas, com o intuito de testar diferenças entre o pré- e o pós-teste nas classificações escolares médias dos(as) alunos(as). Tendo verificado a não-normalidade da distribuição do rendimento académico nos dois momentos, recorreu-se à mesma estratégia de contraste com resultados não-paramétricos.

3. Resultados

Os resultados da MANOVA para medidas repetidas referente à adaptabilidade de carreira, tendo em conta a Escola 1 na qual se obtiveram esses dados no pré- e pós-teste, sugeriram um efeito multivariado estatisticamente significativo dos momentos antes e após a intervenção na adaptabilidade de carreira, *Wilks' Lambda* = .32, $F(4, 12) = 6.47$, $p = .005$. Testes univariados apontaram para diferenças entre o pré- e o pós-teste nas subescalas preocupação, $F(1, 15) = 21.62$, $p < .001$, curiosidade, $F(1, 15) = 9.07$, $p = .009$, e confiança, $F(1, 15) = 10.75$, $p = .005$. Os(as) adolescentes apresentaram níveis de preocupação, curiosidade e confiança significativamente mais elevados no pós-teste do que no pré-teste.

Por outro lado, os resultados da MANOVA para medidas repetidas quanto ao envolvimento dos(as) alunos(as) nas escolas indicaram a ausência de um efeito multivariado dos momentos antes e após a intervenção nesse processo, *Wilks' Lambda* = .84, $F(4, 33) = 1.56$, $p = .21$. Ainda assim, testes univariados sugeriram diferenças estatisticamente significativas entre o pré- e pós-teste no envolvimento cognitivo na escola, $F(1, 36) = 4.95$, $p = .03$. O envolvimento cognitivo mostrou-se significativamente mais elevado no pós-teste do que pré-teste.

Os resultados do teste *t* para amostras emparelhadas sugeriram diferenças estatisticamente significativas entre o pré- e pós-teste nas classificações escolares médias dos(as) jovens, $t(36) = -8.55$, $p < .001$. Com efeito, o rendimento académico mostrou-se significativamente superior no final da intervenção, comparativamente ao momento inicial (ver Tabela 1).

Tabela 1. Médias e desvios-padrão de variáveis de carreira e académicas, no pré e pós-teste

	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)
Preocupação		
Escola 1	4.02 (.43)	4.43 (.50)
Escola 2	-----	4.06 (.42)
Total	4.02 (.43)	4.22 (.48)
Controlo		
Escola 1	4.36 (.36)	4.34 (.41)
Escola 2	-----	4.09 (.52)
Total	4.36 (.36)	4.20 (.49)
Curiosidade		
Escola 1	4.06 (.52)	4.39 (.47)
Escola 2	-----	3.97 (.50)
Total	4.06 (.52)	4.15 (.52)
Confiança		
Escola 1	4.28 (.49)	4.50 (.51)
Escola 2	-----	4.16 (.53)
Total	4.28 (.49)	4.31 (.54)
Envolvimento cognitivo na escola		
Escola 1	3.74 (.38)	3.92 (.56)
Escola 2	3.26 (.54)	3.50 (.56)
Total	3.46 (.53)	3.68 (.59)
Envolvimento afetivo na escola		
Escola 1	2.56 (.48)	2.74 (.48)
Escola 2	2.45 (.45)	2.48 (.42)
Total	2.50 (.46)	2.59 (.46)
Envolvimento comportamental na escola		
Escola 1	4.78 (.58)	4.74 (.49)
Escola 2	4.28 (.38)	4.48 (.61)
Total	4.49 (.53)	4.59 (.57)
Envolvimento agenciativo na escola		
Escola 1	3.98 (.47)	3.89 (.48)
Escola 2	3.60 (.66)	3.66 (.49)
Total	3.76 (.61)	3.76 (.50)
Rendimento académico		
Escola 1	14.74 (2.21)	15.50 (2.21)
Escola 2	12.86 (1.90)	13.34 (1.90)
Total	13.67 (2.22)	14.27 (2.29)

4. Discussão

Este trabalho teve como objetivo introduzir a intervenção de carreira “Clubes Comunitários”, apresentando um estudo-piloto acerca do seu impacto. Os resultados sustentaram a hipótese de investigação definida, uma vez que se obteve evidência de um efeito positivo desta intervenção em variáveis de carreira e académicas, comparando os estados inicial e final dos(as) adolescentes.

Em particular, os resultados inerentes à adaptabilidade de carreira, na Escola 1, sugeriram que a intervenção “Clubes Comunitários” parece alcançar o seu objetivo geral de fomentar a exploração de carreira dos(as) jovens. De facto, os níveis de curiosidade, um indicador da exploração (Porfeli & Lee, 2012; Taveira, 2000), aumentaram entre o pré- e o pós-teste, sustentado empiricamente esta intervenção. Ainda assim, a continuidade deste trabalho poderá considerar uma avaliação mais detalhada da exploração de carreira dos(as) jovens, tendo em conta o impacto dos “Clubes Comunitários” em atitudes, comportamentos e reações exploratórias e/ou nas formas diversificada e aprofundada desse processo (Porfeli & Skorikov, 2010; Taveira, 2003; Taveira & Moreno, 2003). Paralelamente, neste trabalho, os(as) adolescentes apresentaram também incrementos na sua preocupação com o futuro e na confiança para lidar com os respetivos desafios e contínuas aprendizagens (Savickas & Porfeli, 2012). Estes resultados parecem ir ao encontro de literatura que destaca a pertinência das intervenções psicológicas de carreira na facilitação da adaptabilidade de carreira e da resolução de problemas dos(as) clientes (Choi et al., 2015; Whiston et al., 2011).

Nas duas instituições, esta intervenção pareceu ter um impacto significativo no envolvimento cognitivo dos(as) jovens na escola. Com efeito, esta parece ser a dimensão de envolvimento na escola mais afetada pelos “Clubes Comunitários”, tendo que ver com a autonomia nos processos de estudo/aprendizagem e com a qualidade dos processos cognitivos inerentes. Assim, a experimentação e a interação com a comunidade favorecida pelos “Clubes Comunitários” poderão ter contribuído para a reflexão dos(as) alunos(as) acerca da instrumentalidade dos conteúdos curriculares, influenciando a sua autonomia no estudo e aprendizagem (Arrington, 2000; Königstedt, 2011; Watts, 1996). Esforços futuros de investigação poderão testar esta possibilidade e clarificar os resultados encontrados. Tal poderá ser feito, por exemplo, através da implementação dos “Clubes Comunitários”

junto de outros(as) jovens e da avaliação de variáveis académicas adicionais (e.g., autorregulação da aprendizagem, processos e estratégias de estudo) que possam sofrer efeitos colaterais desta intervenção e contribuir para a evidência apresentada neste trabalho.

Quanto ao rendimento académico, registaram-se melhorias entre o pré- e o pós-teste. Assim, além do impacto no envolvimento cognitivo na escola, os “Clubes Comunitários” parecem ter igualmente um efeito positivo nos resultados académicos. Esta evidência converge com literatura que sugere que as intervenções de carreira contribuem positivamente para o sucesso escolar dos(as) alunos(as) (Choi et al., 2015; Whiston et al., 2011). Esforços teóricos e empíricos futuros poderão abordar a possível articulação entre os processos de carreira e académicos, assim como aprofundar as suas interações em intervenções psicológicas de carreira, como os “Clubes Comunitários”.

Apesar dos resultados otimistas que este estudo-piloto oferece, é possível identificar três limitações. Em primeiro lugar, a reduzida dimensão da amostra leva a que haja cuidado na generalização das conclusões. É, pois, importante dar continuidade a este estudo, através da implementação dos “Clubes Comunitários” junto de mais adolescentes destas e outras escolas do município de Vila Nova de Famalicão que possam estar interessados(as), de modo a testar o impacto da intervenção numa amostra mais alargada e representativa dos(as) adolescentes do concelho. Em segundo lugar, este estudo apenas incluiu jovens que participaram na intervenção. No entanto, trabalhos posteriores poderão aprofundar o conhecimento acerca da eficácia dos “Clubes Comunitários”, seguindo um *design quasi-experimental*, com grupos de controlo e experimental, acompanhados em diferentes momentos. Em terceiro lugar, o impacto da intervenção na adaptabilidade de carreira apenas foi testado na Escola 1. Assim, parece ser relevante desenhar um protocolo de avaliação de eficácia desta intervenção, através da identificação de variáveis dependentes centrais e acordadas entre psicólogos(as) escolares e a consultora científica. Podem também integrar-se instruções standardizadas e rentabilizar-se a colaboração entre investigadores(as) e psicólogos(as) na monitorização da intervenção, bem como na recolha e análise de dados.

Ainda assim, este estudo-piloto ilustra a possibilidade de implementar intervenções psicológicas de carreira antes de momentos expectáveis de tomada de decisão e de avaliar o seu impacto (Faria et al., 2008; Leão, 2006). Além disso, os “Clubes

Comunitários” parecem apresentar potencial para promover a exploração de carreira dos(as) adolescentes, o trabalho em equipa e a interação com a comunidade, respeitando perspetivas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas do desenvolvimento e exploração de carreira (Super, 1980, 1994; Taveira & Moreno, 2003; Vondracek et al., 2014). Este trabalho pode, pois, suscitar esforços contínuos de investigação-ação, que informem acerca das condições, dos materiais e dos conhecimentos necessários à eficácia dos “Clubes Comunitários”. Pode, pois, contribuir para a identificação de boas práticas (Königstedt, 2011; Nielson, 2015; Pinto, 2010; Regulamento n.º 258/2011, de 20 de Abril de 2011) e, simultaneamente, para a qualidade e sustentabilidade da investigação e prática psicológica de carreira na adolescência.

Notas:

1 O ensino obrigatório em Portugal inclui quatro ciclos de estudo. O 1.º ciclo decorre entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade, sendo frequentado por crianças com idades aproximadamente entre os seis e os 10 anos. O 2.º ciclo inclui o 5.º e 6.º ano, com crianças entre os 10 e os 12 anos de idade. O 3.º ciclo integra o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, sendo frequentado por jovens entre os 12 e os 15 anos. No final deste ciclo de estudos, os(as) alunos(as) podem escolher uma determinada via académica, legalmente prevista, para ingressar no ensino secundário. O ensino secundário inclui o 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade, com jovens entre os 15 e os 18 anos de idade.

Referências

- Arrington, K.** (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, 27, 103-109. doi/10.1177/089484530002700204
- Blustein, D. L.** (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00470.x
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D.** (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432. doi: 10.1177/0011000095233002
- Cheung, R.** (2015). Fostering career exploration. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of Career Intervention*, Vol. 2 (pp. 157-169). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S.** (2015). Career development and school success in adolescence: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63, 171-186. doi: 10.1002/cdq.12012

- Duarte, M.E.,** Soares, M.C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M.R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric Properties and Relationships to Employment Status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725-729. doi:10.1016/j.vb.2012.01.019.
- Faria, L. C.** (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 772-779. doi: 10.1590/S0102-79722013000400018
- Faria, L.,** Araújo, A., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: Estudos de caso com alunos de 9.º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(1), 45-60.
- Flum, H.,** & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. doi:10.1006/jvbe.2000.1721
- Guan, Y.,** Wang, F., Liu, H., Jua, X., Fang, Z., Li, Y., Hua, H., & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103. doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.007
- Hirschi, A.,** Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34, 173-182. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.009
- Jordaan, J. P.** (1963). Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts. In: D. E. Super, R. Starishevsky, R. Maltin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept Theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Board.
- Königstedt, M.** (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Leão, P.** (2006). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: O(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 63-78.
- Lee, B.,** Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. doi: 10.1016/j.jvb.2015.11.009
- Martins, C.** (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Nielson, T.** (2015). Practice-based research: Meeting the demands of program evaluation through the single-case design. *Journal of Mental Health Counseling*, 37(4), 364-376. doi:

- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010).** Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 50-57. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Pinto, J. C. (2010).** *Gestão pessoal da carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012).** Career development during childhood and adolescence. In K. Hynes, & B.J. Hirsch (Eds.), *Career programming: Linking youth to the world of work* (pp. 11-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Porfeli, E. J., & Skorikov, V. B. (2010).** Specific and diverse career exploration during late adolescence. *Journal of Career Assessment, 18*, 46-58. doi: 10.1177/1069072709340528
- Regulamento n.º 258/2011**, de 20 de Abril de 2011. *Código deontológico da ordem dos psicólogos*.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012).** Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999).** Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 298-317. doi: 10.1006/jvbe.1999.1683
- Super, D. E. (1980).** A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. (1994).** A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Taveira, M. C. (2000).** *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. (2003).** Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling, 31*, 189-207. doi: 10.1080/0306988031000102360
- Veiga, F. H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escolar: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-449.
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014).** *A living systems theory of vocational behavior and development*. Boston, MA: Sense Publishers.

- Watts, A. G.** (1996). Experience-based learning about work. In T. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers, education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 149-157). London: Routledge.
- Weisblat, G. Z. & Porfeli, E. J.** (2013, Maio). Innovations in recruitment and pre-med training: The health professions affinity community pipeline model. *Association of American Medical Colleges 9th Annual Physician Workforce Research Conference*, Alexandria, VA.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K.** (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89, 37-55. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x
- Zikic, J., & Hall, D. T.** (2011). Toward a more complex view of career exploration. *The Career Development Quarterly*, 58 (2), 181-191. doi: 10.1002/j.2161-0045.2009.tb00055.

A prática docente na efetivação da inclusão escolar: As contribuições da ludicidade no ensino e aprendizagem das crianças com síndrome de down na educação infantil

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra¹,

Feliciano Henriques Veiga²,

Elaine Cristina Freitas Veiga³

¹*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

²*Universidade de Lisboa (Portugal)*

³*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

E-mails rosana.gomes.cintra@gmail.com,

fhveiga@ie.ul.pt,

elaine Freitas Veiga@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar o Estado da Arte que aborda as contribuições do lúdico no ensino aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil. Uma das melhores formas de estimulação para as crianças com síndrome de Down é através dos jogos e brincadeiras lúdicas que contribuem no desenvolvimento da autonomia, sendo relevante para a socialização entre a criança com síndrome de Down e seus pares. A inclusão na rede de ensino é um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurada por meio da Lei nº 7.853/89, que decreta a obrigatoriedade do fornecimento de vagas na rede regular de ensino para crianças com deficiência e reafirmada através da declaração de Salamanca (1994) que defende a educação para todos. Para essa pesquisa utilizamos o BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações onde fazemos pesquisas de teses e

dissertações a partir de palavras-chave selecionamos os trabalhos que condiziam com o que desejávamos e analisamos seu resumo para a escrita do Estado da Arte, tendo como viés teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural vygotskyana. A partir da pesquisa realizada concluímos que a inclusão e o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down é de suma importância em ambientes lúdicos, sendo possível trabalhar atividades que estimulem seu desenvolvimento de forma prazerosa, sem ser cansativo para a mesma.

Palavras-chave: ludicidade, síndrome de Down, educação inclusive, educação infantil.

Abstract

This study aims to analyze the state of the art which addresses the playful contributions in teaching and learning and inclusion of children with Down syndrome in early childhood education. One of the best forms of stimulation for children with Down syndrome is through games and playful banter that contribute in the development of autonomy, being relevant to the socialization of the child with Down syndrome and their peers. The inclusion in the school system is the right of people with disabilities, being assured by Law No. 7,853 / 89, which decrees the compulsory supply of vacancies in the regular school system for children with disabilities and reaffirmed through the Salamanca Statement (1994) which advocates education for all. For this research we use the BDTD - Digital Bank of Theses and Dissertations where we do research theses and dissertations from keywords selected the works that matched what we wanted and analyze your resume for writing the state of the art, with the bias theoretical and methodological historical-cultural perspective Vygotsky. From the survey concluded that the inclusion and development of children with Down syndrome is of paramount importance in recreational environments, and can work activities that encourage its development in a pleasant way, without being tiring for it.

Keywords: playfulness; Down syndrome, including education, child education.

1. Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir de questionamentos relacionados à área da Educação Inclusiva e a importância da ludicidade na Educação Infantil com foco na aprendizagem das crianças com síndrome de Down. A escrita e análise desse Estado da Arte vêm com objetivo de elucidar dúvidas e questionamentos acerca do tema contribuições do lúdico no ensino aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil.

Por muitos anos a pessoa com deficiência foi vista como pessoa com alguma deformidade física e/ou intelectual, como punição para os pais que cometem pecados.

Instalada na superstição e na ambiguidade, dilacerando-se entre o bem e o mal, entre o imperfeito como presença do demônio e como presença de Deus na diversidade da Natureza, a Idade Média reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora a dádiva da caridade, ora o açoite. Isto porque, muitas vezes, o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois entendia-se que quando faltavam a razão e a perfeição aí estava o 'mal'. Em consequência eram frequentes os rituais de flagelação (Amaral, 1995, p. 49 como citado em Lins, 2009, p. 36-37).

A sociedade de maneira geral exclui a pessoa com deficiência usando como desculpa a incapacidade dele de se adaptar e de aprender quando, na verdade, a incapacidade está na sociedade que não consegue aceitar a pessoa.

A síndrome se dá na concepção, é a primeira anomalia genética detectada na espécie humana, é congênita, o que resulta entre outras características em deficiência intelectual. Segundo Silva (2005), a presença de 01 cromossomo a mais nas células de um indivíduo acarreta um variável retardo no desenvolvimento físico, funcional e intelectual. Quando esse cromossomo extra localiza-se no par de número 21, este passa a ser, também, uma característica da pessoa com síndrome de Down.

A Síndrome de Down é a síndrome genética de maior incidência, que, na grande maioria dos casos, se caracteriza pela trissomia (ou triplicação) do par de cromossomos 21. Essa diferença genética trará expressões fenotípicas que irão caracterizar os indivíduos com a síndrome tanto do ponto de vista da aparência física, como alterações anatômicas e fisiológicas que irão trazer consequências para o seu desenvolvimento e desempenho intelectual. (Lins, 2009, p. 48)

Os cromossomos recebidos na hora da fecundação são metade passada pelo espermatozoide e a outra metade pelo óvulo. Se alguma célula vier com 24 cromossomos e outra com 23, levará à formação de uma célula com 47 cromossomos. A síndrome ocorre por uma meiose falha do espermatozoide ou do óvulo, o que resulta no excesso de cromossomos, que é a causa da síndrome de Down.

O desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down está ligado à motivação e incentivo que elas recebem desde o nascimento, não apenas no âmbito escolar, mas também em casa. Pais e familiares devem estimulá-los a serem independentes, realizando tarefas do seu cotidiano como arrumar sua própria cama, ajudar nas compras e, principalmente, dar voz a eles nas decisões familiares e participantes do seu meio social, pois a pessoa com síndrome de Down, necessita para seu desenvolvimento a possibilidade de convívio social.

As pessoas com síndrome de Down, desde a sua infância, devem ter contato com outras pessoas, devem participar das interações sociais tanto no meio familiar, escolar e social para o seu desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras colaboram para as crianças com síndrome de Down no aprendizado de regras e sequência. Todo jogo possui regras, mesmo que elas não estejam diretamente óbvias. A forma como cada criança apreende esse conhecimento muda de uma para outra.

O jogo possui uma função cultural e social, está intimamente presente na vida das pessoas, notamos sua grande importância no desenvolvimento das crianças. As crianças com deficiência e seus pais a cada dia que passa exigem seus direitos a participação igualitária em seu ambiente social e escolar, este último alcançado com luta árdua para se ter o direito a matrícula no ensino regular, garantido na Lei. Os professores não podem fechar os olhos para esse público.

O docente da educação infantil deve repensar suas práticas pedagógicas quando se tem a criança deficiente incluída em sua sala, ele tem ao seu lado um grande aliado na hora de promover a aprendizagem dessas crianças e de toda a sua turma, voltado à perspectiva inclusiva, os jogos e as brincadeiras. As brincadeiras lúdicas são ferramentas para a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil.

Como afirma Freitas (como citado em Lins, 2009), “Em educação não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas sim de compreender melhor como as diferenças nos constituem como seres humanos”.

Com o objetivo de investigação bibliográfica que enfoca as contribuições da prática docente lúdica no ensino, aprendizagem e inclusão das crianças com síndrome de Down, o artigo constrói-se sob a perspectiva da importância do envolvimento das crianças na escola. Foram feitas pesquisas no BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) nos meses de Dezembro de 2015 e Janeiro de 2016, na presente pesquisa foram selecionados 23 trabalhos, dentre eles 05 teses, 17 dissertações e 3 artigos.

2. Resultados da pesquisa no BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

Ao total selecionamos 24 trabalhos acadêmicos, 19 dissertações e 5 teses. No BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações primeiramente utilizamos o termo síndrome de Down e Ludicidade, não foi encontrado nenhum trabalho.

O segundo termo utilizado para pesquisa foi síndrome de Down na Educação Infantil, obtivemos 18 trabalhos acadêmicos, destes trabalhos selecionamos os que se aplicavam ao tema da pesquisa, observando título, palavras-chave e resumo, destes 18 trabalhos selecionamos 07, dentre eles 3 Teses de Doutorado e 4 Dissertações de Mestrado.

O terceiro termo utilizado para pesquisa foi Síndrome de Down e Educação Inclusiva, desta pesquisa obtivemos 23 resultados, destes separamos 4 trabalhos para a pesquisa, 1 Tese e 3 Dissertações.

O quarto termo utilizado foi Aprendizagem de crianças com Síndrome de Down, nesta pesquisa surgiu 19 resultados, destes separamos 3 trabalhos, 1 Tese e 2 Dissertações.

Na quinta pesquisa no BDTD foi utilizado o termo Ludicidade na Educação Infantil, nesta pesquisa obtivemos um número maior de resultados 35 trabalhos acadêmicos, para selecionar os trabalhos que serão utilizados observamos as palavras-chave, resumos, selecionando os trabalhos que condiziam com a nossa linha de pesquisa, destes 35 trabalhos foram selecionados 5 trabalhos, todos Dissertações.

Na sexta pesquisa foi utilizado o termo Envolvimento de Alunos na Escola que obteve 298 resultados, para filtrar os trabalhos selecionei a categoria “Educação Especial” com 12 resultados, foi selecionado 1 dissertação.

O sexto termo utilizei Envolvimento de Crianças na Escola que obteve 19 resultados, selecionando 2 dissertações. O sétimo termo utilizado foi síndrome de Down na escola que obteve 4 resultados, desses 2 dissertações foram selecionadas.

Quadro I. referente à origem dos trabalhos académicos selecionados - BDTD

Origem	Programa	Quantidade	Ano
Universidade de São Paulo	Psicologia	1	2004
	Medicina	1	2009
	Educação	1	2011
	Enfermagem	1	2009
	Enfermagem	1	2013
	Psicologia da Educação	1	2007
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	1	2011
Escola Superior de Teologia	Educação Comunitária com Infância e Juventude	1	2011
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	1	2012
	Psicologia	1	2007
Universidade de Brasília	Psicologia	1	2007
Universidade de Lisboa	Educação	1	2013
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação, Arte e História da Cultura	1	2008
	Distúrbios do Desenvolvimento	1	2009
Universidade do Vale do Itajaí	Educação	1	2005
Universidade Católica do Salvador	Políticas Sociais e Cidadania	1	2009
Universidade Federal da Bahia	Educação	1	2001
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	1	2003
	Educação	1	2008
Universidade Católica Dom Bosco	Educação	1	2005
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	1	2005
Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial	1	2011

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD

3. Trabalhos acadêmicos selecionados

A seguir descreveremos a análise que fizemos dos trabalhos selecionados onde fizemos a leitura do resumo dos mesmos e transcrevemos as informações pertinentes para auxílio de futuros estudos. Os trabalhos a seguir dão enfoque a criança com síndrome de Down e sua participação nas salas de Educação Infantil, a importância e o direito delas a inclusão e como a ludicidade contribui para o desenvolvimento e inclusão delas nas instituições de Educação Infantil.

Amaro (2004) traz em sua pesquisa as contribuições das relações no ensino-aprendizagem das crianças deficientes inseridas no ensino regular. Para esta pesquisa ela observou duas crianças, uma com paralisia e outra com síndrome de Down. Foram 8 meses de observação, entrevistas com professores, funcionários da escola e pais, com o objetivo de refletir no cotidiano escolar o respeito a singularidade desses alunos.

Anhão (2009) procura em sua pesquisa as contribuições da inclusão de crianças com síndrome de Down, sua pesquisa se deu em sala de Educação Infantil, com crianças com síndrome de Down de três a seis anos de idade e crianças com desenvolvimento típico, a autora acrescenta que as crianças com síndrome de Down já frequentavam o setor de estimulação precoce da Apae.

[...] o desenvolvimento da criança com SD, nos cinco primeiros anos de vida, está baseado em alguns pressupostos correlacionados ao desenvolvimento considerado típico. De acordo com esses autores, o desenvolvimento motor mostra-se atrasado, da mesma forma que as demais áreas do desenvolvimento; a presença de graus importantes de hipotonia muscular seguramente contribui para este atraso motor. Afirmam ainda que todos os marcos de desenvolvimento motor tendem a surgir mais tarde, com a idade média para sentar-se sozinho ocorrendo por volta dos nove meses (6-16 meses); ficar em pé com apoio por volta dos 15 meses (8-25 meses) e andar por volta dos 19 meses (13-48 meses). (Anhão, 2009, p. 19).

Em sua pesquisa ela não notou grandes diferenças nos grupos pesquisados, a maior diferença foi com relação ao imitar outras crianças, ela notou que as crianças com síndrome de Down imitavam mais seus colegas, uma atitude com menor ocorrência nas crianças com desenvolvimento típico. Outro ponto é estabelecer o contato inicial com outras pessoas, as crianças com síndrome de Down tinham mais facilidade em estabelecer o primeiro contato com uma pessoa do que as crianças com desenvolvimento típico.

Madureira (2014) em sua pesquisa trabalha com os professores da Educação Especial, socialização e identidades profissionais, ela procura identificar as motivações que levam os professores a optarem pela Educação Especial e a mudança de suas concepções pedagógicas com a realização da formação especializada.

Ballaben (2001) traz seu estudo sobre a participação de crianças com síndrome de Down em sala de aula, suas observações foram gravadas e depois transcritas. Ela procurou observar temas muito relevantes como a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o material utilizado, a participação desse aluno nas atividades, o material utilizado, entre outras coisas.

Camargo (2011) traz um estudo com relação ao brincar corporal, que ela adaptou do brincar físico em seus estudos, ela busca o trabalho pedagógico na Educação Infantil relacionada ao corpo. Para esta pesquisa ela observou três Centros de Educação Infantil do Paraná, constatando que existe sim a prática da brincadeira livre na Educação Infantil, mas com pouca fundamentação teórica.

Câmera (2011) procura analisar o Lúdico presente nos Currículos da Educação Infantil, ela faz seu estudo baseado na Educação Democrática, as práticas pedagógicas levem em consideração a heterogeneidade cultural da criança, promovendo a aprendizagem das mesmas através das múltiplas linguagens lúdicas.

Campos (2012) fez sua pesquisa em uma sala de aula da Educação Infantil que tinha uma criança com síndrome de Down inserida. A autora notou que apesar da criança estar inserida na sala de aula ela não participava ativamente das atividades, notava a dificuldade da professora em adaptar as atividades pedagógicas para a criança, dificultando o desenvolvimento da mesma. A partir da pesquisa-ação a autora notou a motivação da professora em tentar mudar suas práticas pedagógicas que estavam voltadas para o ensino tradicionalista, voltado à alfabetização.

Castro, Panhoca e Zanolli (2011) em seu artigo tratam da interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de Down, abordam seus comportamentos autísticos e privação de estímulos, é uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar o processo de interação comunicativa entre essas duas crianças.

Menegotto, Martini e Lipp (2010) abordam a inclusão de alunos com síndrome de Down através do discurso dos professores sobre a inclusão. Essa pesquisa é qualitativa e exploratória e contou com a participação de 19 professores de Hamburgo/RS onde muitos professores, em suas falas, mostraram sentimentos de desespero, impotência e incompetência perante a inclusão.

Carvalho (2007) faz um estudo focado na interação social de crianças com Síndrome de Down. Sua pesquisa dá ênfase em três crianças com síndrome de Down entre quatro a oito anos, 1 menina e 2 meninos, também foi observada as turmas as quais essas crianças estão inseridas, foram feitas entrevistas com as professoras regentes e a professora especialista. Na pesquisa ela encontrou dificuldade maior de interação por parte da menina já os dois meninos tiveram uma maior facilidade de convívio um com o outro, já, como a autora diz, o status de deficiente não interferiu na interação das crianças com Síndrome de Down com seus pares na escola.

Coito (2013) em sua dissertação trabalha o autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva, pesquisando como o docente da educação infantil vê a si próprio em termos de autoconceito profissional e ela nos passa qual a pergunta que norteou a sua pesquisa: “Quais os níveis de autoconceito profissional dos educadores de infância e como se relacionam com as atitudes face a educação inclusiva?” fazendo uma pesquisa com 322 profissionais da educação infantil.

Cordazzo e Vieira (2007) defendem a brincadeira e a brincadeira como um recurso de estimulação da aprendizagem das crianças, utilizando a própria motivação das crianças para melhor aproveitamento do brincar enquanto facilitador da aprendizagem.

Dezotti (2011) em sua dissertação trabalha com o indivíduo com síndrome de Down, abordando temas como a história, legislação e a identidade deles. Nessa pesquisa ela estuda as práticas da convivência introduzidas na relação do aluno com síndrome de Down com a escola pública no Estado de São Paulo trazendo as possibilidades no cotidiano escolar. Sua pesquisa é bem ampla, aborda a síndrome de Down, desde as causas aos aspectos afetivos e sociais, a legislação abordando a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, as marcas históricas, cotidianas, entre outros temas.

Dias (2013) em seu artigo traz a importância e as contribuições da ludicidade na Educação Infantil. Ela faz um trajeto completo desde a história do brincar e do brinquedo, o lúdico na Educação Infantil, a importância do brincar, entre outras coisas. Conclui que a brincadeira com objetivo pedagógico ajuda no processo de ensino-aprendizagem das crianças, segundo ela, tornando o sujeito consciente do seu papel na sociedade.

Funicelli (2008) traz o estudo sobre as contribuições dos jogos e das brincadeiras no ensino-aprendizagem das crianças na pré-escola. Para ela cabe ao professor

selecionar jogos e brincadeiras de acordo com a idade das crianças, jogos que estimularam a criatividade dessas crianças e contribuíram na aprendizagem das mesmas.

Gândara (2005) volta seu estudo ao desenvolvimento da escrita em uma criança com síndrome de Down na Educação Infantil. A autora teve o total de 168 horas de convivência com a criança em sala de aula. A autora procurou em sua pesquisa identificar elementos que podem servir de base para a intervenção de um mediador que oriente a criança nesse processo, assim a autora ao longo de seu trabalho descreve o desenvolvimento dessa criança com síndrome de Down na compreensão do sistema de representação escrita.

Ciciliato, Zilotti e Mandrá (2010) pesquisam sobre a caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down onde elas fizeram um estudo com 26 crianças com idade de 12 a 36 meses, esses dois grupos eram divididos entre crianças com síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal onde a principal diferença que elas encontraram nos grupos foi a manipulação de objetos.

Lins (2009) faz um estudo dos primeiros anos da implantação do Projeto Super (ação) em parceria com a Associação Baiana de síndrome de Down na cidade do Salvador – BH. O Projeto Super (ação) atua na formação de professores e gestores visando à inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino. “A educação inclusiva é defendida, então, como expressão da compreensão das diferenças, onde a prática profissional se baseia no atendimento individualizado, respeitando as potencialidades e limitações de cada um”. (LINS, 2009, p. 11).

Luiz (2009) pesquisa as experiências de famílias de crianças com síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino. Seu objetivo foi explorar as experiências das famílias no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino. A inclusão e o desenvolvimento da criança com síndrome de Down só se dará com um bom diálogo entre a escola e os pais para que o desenvolvimento delas aconteça tanto dentro como fora do ambiente escolar. A autora realizou um estudo de caso de abordagem qualitativa com participação de 11 mães e 1 pai, todas as crianças frequentam a APAE de Ribeirão Preto que ela utilizou a entrevista semiestruturada e o diário de campo para coleta de dados.

Luiz (2013) teve seu estudo focado nas professoras que estão atuando diretamente com crianças com Síndrome de Down do município de Araraquara, - SP, elas trazem seus resultados, que são preocupantes, segundo as professoras que participaram dessa pesquisa não está havendo a inclusão dessas crianças e sim a exclusão das

mesmas. Justificam essa afirmação com o fato de não saberem lidar com as crianças deficientes que chegam a sua sala de aula, as professoras não se sentem preparadas para esses novos desafios que estão enfrentando, com a prática pedagógica aos moldes eu estão sendo construídas ajudam mais na exclusão do que na inclusão dessas crianças em sala de aula.

Michels (2007) faz sua pesquisa voltada a escrita da criança com síndrome de Down, tendo como referencial a teoria histórico-cultural. Para análise a autora levou em conta as relações criança-criança, criança-professora, outro ponto que ela traz é o envolvimento de todos os funcionários na inclusão dessas crianças, apenas o professor se prepara para receber esta criança, mas toda a escola deve participar ativamente deste processo. Para a pesquisa a autora fez entrevistas, analisou avaliações bimestrais e constatou que as crianças com síndrome de Down aprendem sim a escrita na escola, porém no tempo de cada uma delas, com os recursos e apoio necessários para esse fim.

Munhóz (2003) traz a família e suas contribuições para a inclusão de seus filhos com Síndrome de Down. A pesquisa foi feita com três famílias, com filhos com Síndrome de Down, com idades entre três e cinco anos, todas matriculadas na Educação Infantil. A autora entende que todas as famílias possuem particularidades que ajudam a inclusão das crianças com síndrome de Down, para ela a escola deveria adotar medidas para receber não só as crianças como os pais também.

Oliveira e Intra (2007) em seu estudo abordam a brincadeira fantasiada e os medos, esses medos especificamente de uma criança de cinco anos com síndrome de Down que apresentava receios de brincar com adultos e crianças em brincadeiras que estavam fantasiadas, atividades elaboradas na brinquedoteca. Foram feitas interferências pelos pesquisadores trabalhando o plano real e imaginário durante as atividades lúdicas na brinquedoteca com essa criança.

Ribeiro (2001) trabalha a interação no cotidiano da sala de aula da educação infantil como mediação do desenvolvimento e a implicação dos alunos nas atividades curriculares. Na sua dissertação ela aborda o processo de cuidar e educar como prática de interação na Educação Infantil, a prática do docente a frente dessa sala e diversas atividades lúdicas como a música, também faz pesquisa sobre a criança e sua linguagem. Seu Estudo de Caso foi em uma sala com crianças com cinco anos de idade, com duas professoras a frente dessas salas, com foco principal nas práticas interativa e influência que elas exercem no envolvimento da criança com o universo escolar.

Silva (2005) em sua pesquisa traz as relações estabelecidas entre duas crianças com síndrome de Down, matriculadas em salas de Educação Infantil na rede regular de ensino. Foi feito um estudo de caso, com observação, entrevistas e questionários com os resultados a autora observou uma cooperação das crianças, respeito às limitações e respeito às diversidades, mas, para ela, a comunidade escola tem que se envolver mais e incentivar vínculos mais significativos.

Silva (2006) faz sua pesquisa no município de Campo Grande – MS, nesta pesquisa ela aborda o tema jogos e brincadeiras na Pré-Escola, o espaço do lúdico em sala de aula. A autora constatou que as brincadeiras externas, como o parque, não é valorizado na escola, apenas brincadeiras com fundo didático, para ela deve haver uma melhor formação dos professores da Educação Infantil a respeito da ludicidade.

Lucisano, Pfeifer, Pinto, Santos e Anhão (2013) abordam as interações sociais de crianças com síndrome de Down na pré-escola durante suas atividades extracurriculares, o objetivo deles com essa pesquisa foi identificar o processo de interação dessas crianças durante as atividades numa instituição publica de Educação Infantil, ao todo 6 crianças participaram da pesquisa.

Silva (2011) faz um estudo com seis famílias que tem filhos com síndrome de Down, as crianças têm de 1 a 2 anos de idade. A autora foca sua pesquisa nos pais, principalmente no pai que, segundo ela, são esquecidos e tem grande importância na família. Em sua pesquisa ela pode observar como ter um filho com deficiência afeta os pais, em todos os casos autora encontrou mães estressadas, um pai com depressão, mas todos apresentavam baixo níveis de estresse em relação à presença da criança. Foi notado pela autora atraso no desenvolvimento das seis crianças.

Tresoldi (2008) traz a música e suas contribuições para a inclusão. Seu estudo de caso foi com dois alunos deficientes, um com síndrome de Down e outro cego, no município de Cachoeirinha no Rio Grande do Sul. O objetivo dela é analisar as contribuições da dança na inclusão de crianças deficientes numa escola da rede regular de ensino, como a autora mesmo diz, se a música é de grande importância na aprendizagem de crianças e adolescentes de uma forma geral para crianças e adolescentes deficientes não seria diferente.

Vital (2009) em seu estudo ela foca a alfabetização de crianças com Síndrome de Down no Ensino Fundamental da rede regular de ensino e Barueri, em sua pesquisa sobre a quantidade de crianças matriculadas ela encontrou 23 crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino, como ela mesmo disse, o serviço de apoio especializado se mostrou insuficiente para atender a demanda exigida. Em

sua pesquisa ela constatou que independente de sexo, idade ou nível intelectual as crianças tinham o mesmo desenvolvimento de aprendizagem tanto na leitura quanto na escrita, observando isto especialmente nos quartos e quintos anos.

4. Considerações finais

A síndrome de Down é uma deficiência genética mais comum existente. Durante muitos séculos acreditou-se que o sujeito com síndrome de Down não era capaz de aprender e executar tarefas simples do dia-dia, mas após muitos anos de pesquisa foi constatado que possuem total capacidade de fazer tudo que uma pessoa dita normal faz, levando um tempo um pouco maior, com essa afirmação percebemos a importância da estimulação desde os primeiros anos dessa criança, notamos também a importância das práticas pedagógicas planejadas e com objetivo na educação infantil.

Nos séculos XIX e XX as primeiras escolas com atendimento especializado foram criadas para as pessoas com deficiência, mas não como forma de incluir, mas sim de segregar. As escolas especializadas vieram para retirar as pessoas com deficiência do ensino regular efetivando a exclusão.

No Brasil, a educação para as pessoas com deficiência vem sendo tratada desde a Constituição de 1988, no seu inciso III que decreta que o atendimento das pessoas com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e após isso com a declaração de Salamanca que proclama a educação para todos sem distinções. Mas foi após a Educação Inclusiva entrar na Política Nacional de Educação (2001) que a inclusão passou a ser realmente efetivada.

Vemos que mesmo que esse direito esteja assegurado na Constituição Federal (1988) a educação efetivamente inclusiva passou a ser efetivamente considerada no Brasil a partir de 2001. Em 2003 foi elaborado pelo MEC o Programa de Educação Inclusiva que começou a formar os professores e gestores pensando na inclusão.

Depois de anos de luta por uma educação realmente inclusiva devemos fazer valer isso nas salas de aula, repensando as práticas pedagógicas, pensando em atividades lúdicas que incluía todos que estão na sala de aula, sem discriminação de qualquer tipo, sempre lembrando que todas as crianças são diferentes uma das outras, por isso sempre dizemos que não existe uma receita para se educar, as práticas do docente mudam conforme seus alunos.

Portanto, entendemos que a ludicidade é de grande importância na inclusão das crianças com síndrome de Down, através das brincadeiras e dos jogos as crianças não só adquirem novos conhecimentos, mas também socializam com seus pares.

Compreendemos os jogos e as brincadeiras como produto que se constitui e se constrói nas interações sociais dentro do processo histórico-cultural, promovendo manifestações que desenvolvam percepção, imaginação e criação, processos que humanizam o ser humano.

Através dessa pesquisa compreendemos a ludicidade como forma de incluir as crianças com síndrome de Down e outras deficiências no meio escolar, através dos jogos e brincadeiras as crianças podem trocar experiências riquíssimas entre si, sendo momento de prazer onde a criança aprende, se diverte e socializa com seus pares, o que para Vygotsky (1989) é tão importante.

É de suma importância que as políticas de inclusão sejam de conhecimento não apenas dos docentes, gestores e outras pessoas relacionadas à educação, mas por toda a população para que elas possam fazer valer os direitos das pessoas com deficiência. O conhecimento do direito a educação para todos é necessário para que pais e responsáveis adentrem a instituição pública de ensino para matricular o aluno, público alvo da Educação Especial, possa usufruir dos seus direitos, sem nenhuma forma de discriminação, preconceito ou negligência, ou em alguns casos encaminhados a instituição especializada, é direito da pessoa com deficiência optar por ter seu ensino na escola pública do ensino regular sem nenhuma distinção e com os meios necessários para a permanência nas escolas.

Referências

- Amaro, D. G.** (2004). *Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar*. São Paulo, 252p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Anhão, P. P. G.** (2009). *O processor de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil*. 88p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Ballaben, M. C. G.** (2001). *A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down*. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

- Camargo, D.** (2011). *Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa.
- Câmera, R. S. N.** (2011). *O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos*. Dissertação (Mestrado em Educação Comunitária com Infância e Juventude) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.
- Campos, K. P. B.** (2012). *Isabela na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum*. 185f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Carvalho, E. N. S.** (2007). *Interação entre pares na Educação Infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília. Brasília.
- Castro, G. S., Panhoca, I., & Zanolli, M. L.** (2011). *Interação Comunicativa em Contexto Lúdico de Duas Crianças com Síndrome de Down, Comportamentos Autísticos e Privação de Estímulos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (4), 730-738.
- Ciliato, M. N., Zilotti, D. C., Mandrá, P. P.** (2010). *Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down*. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 15(3): 408-14.
- Coito, M. B.** (2013). *Autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva*. 193p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cordazzo, S. T. D. C., Vieira, M. L.** (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. *ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 7, n. 1*.
- Dezotti, M. C.** (2011). *Indivíduo com síndrome de Down: história, legislação e identidade*. 165p. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, E.** (2013). *A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. *Revista Educação e Linguagem*. Vol. 7, n ° 1.
- Funicelli, A. C. dos S.** (2008). *O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.
- Gândara, V. S.** (2005). *Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com Síndrome de Down: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

- Lins, A. M. F.** (2009). *Políticas públicas para a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular: um estudo sobre o Projeto Super (ação)*. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador. Salvador.
- Lucisano, R. V., Pfeifer, L. I., Pinto, M. P. P., Santos, J. L. F., & Anhão, P. P. G.** (2013). *Interações sociais de crianças pré-escolares com Síndrome de Down durante atividades extracurriculares*. Rev Bras Enferm, Brasília. jan-fev; 66(1): 116-22.
- Luiz, F. M. R.** (2009). *Experiências de famílias de crianças com síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino*. 116f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Luiz, F. M. R.** (2013). *Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolas de crianças com Síndrome de Down*. 154f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Madureira, I. P.** (2014). *Professores de educação especial - socialização e identidades profissionais*. Investigar em Educação - II^a Série, Número 2.
- Menegotto, L. M. O., Martini, F. de O., & Lipp, L. K.** (2010). *Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 22 - n. 1, p. 155-168, Jan./Abr.
- Michels, L. R. F.** (2007). *Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - PUC. São Paulo.
- Munhóz, M. A.** (2003). *A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Oliveira, I. M., & Intra, Z. F.** (2012). *Quando o medo real impossibilita o jogo imaginário: a atividade lúdica e a criança com Síndrome de Down*. Revista FACEVV. Vila Velha. Número 8. Jan/Jun.
- Ribeiro, M. I. S.** (2001). *A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do desenvolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares: um estudo em Educação Infantil*. 156p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, A. P. L. C.** (2005). *O Lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande - MS*. Campo Grande. 187p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.
- Silva, K. S. de B. P.** (2005). *O papel das interações no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

- Silva, N. C. B.** (2011). *Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com Síndrome de Down*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Tresoldi, M. E.** (2008). *Agora, sim, o sol é para todos: a inclusão e a música no município de cachoeirinha (RS)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Veiga, F. H.** (Coord.) (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Veiga, F. H.** (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Vital, A. A. F.** (2009). *Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva: um estudo sobre alunos com Síndrome de Down matriculados no ensino fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

Voluntariado Universitario: Una estrategia de promoción para la implicación de los estudiantes con las tareas académicas

Ortiz Adriana Yanina,
Universidad Nacional de Salta
– CONICET,
ortizadrianayanina@gmail.com

Resumen

Marco Conceptual: En los últimos tiempos se asiste a una mayor preocupación de los docentes en relación al modo cómo los estudiantes asumen y resuelven las tareas académicas. Un desafío prioritario para motivarlos es dotar de sentido y significado al contenido de enseñanza y aprendizaje, de modo que los propios estudiantes puedan evaluar la pertinencia, la importancia, la significancia y la utilidad de los contenidos y, así, transformarlos en materia de su interés (Pintrich & Schunk, 2006). El desarrollo de acciones de voluntariado en la universidad se presenta como una propuesta pedagógica que puede contribuir a la motivación académica y a la implicación de los alumnos con las tareas (Martínez, 2008). **Objetivos:** El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados de investigación (Ortiz, 2013) centrados en los efectos de la participación en acciones de voluntariado sobre la motivación de los estudiantes. **Metodología:** Participaron 303 alumnos de la Universidad de Lisboa y de la Universidad Católica Portuguesa. Fue utilizada la *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA, Ortiz, 2013). **Resultados:** Los resultados del ANOVA indicaron diferencias estadísticamente significativas en las creencias motivacionales en función de la experiencia de los estudiantes en acciones de voluntariado. **Discusión:** La oportunidad de articular contenidos académicos con acciones solidarias transforma la tarea en una actividad desafiante y de interés, y promueve las condiciones para que el estudiante se implique con la tarea, se motive

intrínsecamente y asuma un compromiso cognitivo que lo lleve a desarrollar una actitud positiva frente al aprendizaje.

Palabras clave: creencias motivacionales; implicación del alumno con la tarea; voluntariado; universidad.

Resumo

Enquadramento Conceptual: Nos últimos tempos assiste-se a uma maior preocupação dos docentes em relação ao modo como os alunos assumem e resolvem as tarefas académicas. Um desafio prioritário para motivá-los é dar um sentido e um significado ao conteúdo de ensino e aprendizagem, de modo que os próprios estudantes possam avaliar a pertinência, a importância, a significância e a utilidade dos conteúdos e, assim, transformá-los em matéria do seu interesse (Pintrich & Schunk, 2006). O desenvolvimento de ações de voluntariado na universidade apresenta-se como uma proposta pedagógica que pode contribuir à motivação académica e ao envolvimento dos alunos com as tarefas (Martínez, 2008). **Objetivos:** O objetivo desta comunicação é apresentar alguns resultados de uma investigação (Ortiz, 2013) centrados nos efeitos da participação em ações do voluntariado sobre as crenças motivacionais dos estudantes. **Metodologia:** Participaram 303 alunos da Universidade de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa. Foi utilizada a Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem (ECMA, Ortiz, 2013). **Resultados:** Os resultados da ANOVA indicaram diferenças estatisticamente significativas nas crenças motivacionais segundo a experiência dos alunos em ações de voluntariado. **Discussão:** Considera-se que a oportunidade de articular conteúdos académicos com ações solidárias transforma a tarefa numa atividade desafiante e de interesse para os estudantes, e promove as condições para o estudante se envolver com a tarefa, motivar-se intrínsecamente e assumir um compromisso cognitivo que o leve a desenvolver uma atitude positiva face à aprendizagem.

Palavras-chave: crenças motivacionais; envolvimento do aluno com a tarefa; voluntariado; universidade.

1. Introducción

Las creencias son centrales en la literatura actual sobre motivación (Berger, 2012; Buehl & Alexander, 2009; Pintrich, 2006). En la perspectiva de Buehl y Alexander (2009) las creencias refieren a percepciones psicológicas, a premisas y proposiciones que los individuos sostienen acerca del mundo y que son sentidas como verdaderas. Pintrich y Schunk (2006) utilizan el constructo *creencias motivacionales* (*motivational beliefs*) en el sentido de que las personas interpretan, perciben cada contexto en virtud no sólo de las características propias de ese contexto, sino también del conocimiento, creencias y estilos de cada uno, conforme los ha aprendido en su mundo social. De acuerdo con ello, las creencias motivacionales, como suposiciones o teorías acerca del *self* y del aprendizaje, pueden influenciar la formación de creencias e inferencias que tienen lugar cuando los individuos se implican en situaciones de aprendizaje, es decir, pueden ser consideradas como recursos que los sujetos aplican a la tarea inmediata y actúan como facilitadores del aprendizaje (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006). Estas creencias están arraigadas en distintos contextos que pueden sustentar el desarrollo de creencias positivas o activar otras menos propicias para el aprendizaje (Huertas, 2006, 2009; Pintrich, 1994, 2006).

La naturaleza del fenómeno motivacional es multidimensional (Bandura, 1997; Buehl & Alexander, 2009; Huertas, 2006; Pintrich & Schunk, 2006) y puede manifestarse en creencias de autoeficacia y competencia personal, en el interés y el valor que el sujeto le atribuye a las tareas académicas, en el tipo de orientación motivacional, en las creencias de control de aprendizaje, entre otros (Buehl & Alexander, 2009; Pintrich, 2006; Wigfield et al., 2006).

Se reconoce que estas creencias influyen en las acciones y decisiones y, consecuentemente, en los procesos motivacionales y cognitivos que llevan a los estudiantes a implicarse con la tarea (Berger, 2012; Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Veiga et al., 2016).

En contextos universitarios uno de los objetivos del cuerpo docente apunta a que los estudiantes no sólo aprendan sino que, además, quieran aprender. El interrogante que se plantea, entonces, es cómo motivarlos para que quieran aprender. Brophy (2004) explica que la motivación para aprender es una competencia adquirida que se desarrolla a través de la experiencia acumulada de un individuo con situaciones de aprendizaje. Independientemente de la disposición general del sujeto, la motivación

puede ser activada o suprimida en situaciones específicas, influyendo en el qué, en el cuándo y en el cómo aprender (Buehl & Alexander, 2009).

Un desafío prioritario para motivar a los estudiantes tiene que ver con dotar a los contenidos de aprendizaje de sentidos y significados al ser abordados en el contexto de la clase, de manera que los propios estudiantes puedan evaluar su pertinencia, importancia, significancia y utilidad y, así, transformarlos en materia de su interés (Huertas, 2006; Wigfield et al., 2006).

Como una propuesta pedagógica que contribuye al enriquecimiento de la enseñanza y del aprendizaje –y a la motivación–, se legitiman las consecuencias positivas sobre la vinculación entre el aprendizaje académico, desarrollado en contexto de aula, y otro tipo de aprendizaje vinculado a actividades solidarias desplegadas en el marco de proyectos de voluntariado, extensión universitaria o aprendizaje-servicio (Furco, 2004; Martínez, 2008; Martínez-Odría, 2008; Parker et al., 2009; Tapia, 2006).

La oportunidad de articular contenidos académicos con extensión social universitaria conduce a que la tarea se transforme en una actividad desafiante (Crone, 2013; Tapia, 2006) y se construyen, de este modo, las condiciones objetivas para que el alumno logre involucrarse, motivarse intrínsecamente y asumir un compromiso cognitivo que redunde en el desarrollo de una actitud positiva frente al aprendizaje (Ortiz, 2013; Tapia, 2008).

Algunas investigaciones muestran que la participación en proyectos de vinculación social universitaria, es decir, aprendizaje-servicio, extensión o voluntariado afecta positivamente la eficacia personal, la autoestima y la confianza de las personas (Clerkin et al., 2009; Crone, 2013), impacta de un modo significativo en el desarrollo de planes educacionales y aspiraciones futuras (De Jesus & Menezes, 2010; Johnson et al. 1998; Monteiro, Gonçalves & Pereira, 2012), tanto como en el promedio de calificaciones y en la motivación académica (Johnson et al. 1998), propicia un ambiente donde los estudiantes se sienten capaces de aplicar teorías aprendidas en clase a situaciones de la vida real y, de este modo, promueve no sólo una mejora en el desempeño académico, sino también la formación de actitudes más positivas frente a este tipo de iniciativas (Crone, 2013; Ortiz, 2013).

Johnson et al. (1998) trabajaron con adolescentes –voluntarios y no voluntarios– de una escuela secundaria, y observaron que quienes estaban implicados en actividades de voluntariado tenían planes educacionales y aspiraciones futuras, promedios de calificaciones más elevados, autoestima académica alta y una mayor motivación intrínseca hacia las tareas, comparados con los estudiantes que no

desarrollaban prácticas de voluntariado. Según estos investigadores, la experiencia de voluntariado fortalece los valores intrínsecos de la tarea y la importancia que tiene la participación comunitaria para el desarrollo personal y académico.

El trabajo de Crone (2013) permite también observar cómo la participación de estudiantes universitarios en una experiencia de aprendizaje-servicio tiene efectos positivos sobre la percepción de los sentimientos de autoeficacia. En este sentido, las creencias de autoeficacia fueron más elevadas en un grupo de estudiantes que planificaron un proyecto de aprendizaje-servicio, lo ejecutaron durante un semestre y lo evaluaron al finalizar, comparadas con las creencias de estudiantes que asistieron a clases tradicionales. El autor argumenta que las experiencias de aprendizaje-servicio pueden propiciar un ambiente donde los estudiantes se sienten capaces de aplicar las teorías aprendidas en clase a situaciones de la vida real y, de este modo, promover no sólo una mejora en el desempeño académico, sino también la formación de actitudes más positivas frente a este tipo de iniciativas.

Atendiendo a estos planteos interesa conocer cuál es el efecto que imprime la experiencia en acciones de voluntariado sobre las creencias motivacionales de estudiantes universitarios portugueses, con la finalidad de repensar las prácticas de voluntariado en contexto universitario como una estrategia de promoción para la implicación del estudiante con las tareas académicas. Como hipótesis de partida se plantea que los estudiantes universitarios que cuentan con experiencia de voluntariado están más motivados que los estudiantes sin experiencia en prácticas voluntarias.

2. Metodología

2.1. Muestra

Participaron de esta investigación 303 estudiantes (71.6 % mujeres; 28.4% hombres) de las Universidades de Lisboa (70.2%) y Católica Portuguesa (29.8%), con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años, y una edad media de 21.90 ($SD = 5.01$). La muestra es mayoritariamente soltera (95%) y con dedicación exclusiva al estudio (90.3%). En cuanto a la experiencia de voluntariado, 38.5% son “no voluntarios”, sujetos que nunca se implicaron en actividades de voluntariado; 47%

son “voluntarios inactivos”, refiere a los estudiantes que fueron voluntarios en el pasado pero que ya no lo son; y 14.5% son “voluntarios activos”, es decir, aquellos jóvenes que al momento del relevamiento de los datos indicaron ser voluntarios en alguna organización.

2.2. Instrumentos

Las creencias motivacionales fueron evaluadas a partir de la sección motivacional del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), en su versión adaptada y reformulada por Ortiz (2013) *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA). La ECMA está compuesta por cinco subescalas:

- Autoeficacia*: concierne a las percepciones de los estudiantes acerca de la confianza en su propia capacidad para realizar una tarea con éxito ($\alpha = .86$; 8 ítems).

- Locus de control del aprendizaje*: alude a las creencias del sujeto sobre el lugar del control de sus resultados, si dependen de un esfuerzo personal o más bien de factores externos ($\alpha = .60$; 4 ítems).

- Orientación motivacional intrínseca*: creencias ligadas a las acciones que los estudiantes llevan a cabo por el interés en la actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otros fines ($\alpha = .50$; 4 ítems).

- Orientación motivacional extrínseca*: alude a las creencias en la realización de la acción por la consecución de otras metas traducidas en la obtención de calificaciones altas, en la adquisición de recompensas, en la evitación del fracaso, en la búsqueda del reconocimiento de sus pares y profesores ($\alpha = .76$; 4 ítems).

- Valor de la tarea*: refiere a la valoración de los estudiantes sobre el interés, la utilidad e importancia que define a determinada tarea ($\alpha = .80$; 6 ítems).

La variable “experiencia de voluntariado” se obtuvo mediante la indagación directa acerca de la participación presente y/o pasada en acciones de voluntariado: ¿Fuiste voluntario? ¿Sos voluntario actualmente en alguna organización? Las opciones de respuesta frente a estas preguntas fueron dos: “No” o “Si”.

2.3. Procedimientos

El procedimiento seguido para el relevamiento de la información se ha llevado a cabo en contexto y horario académicos. Previa a su aplicación, los estudiantes fueron informados respecto de los objetivos del estudio, del carácter facultativo de su participación y de la confidencialidad de sus respuestas, sin dejar de resaltar la importancia de cada una de ellas para el desarrollo efectivo de la investigación. Con relación a las técnicas de análisis de datos se ha optado por un Análisis de Varianza (ANOVA *one way*) dado el interés en verificar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de la ECMA en función de la “experiencia de voluntariado”. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20).

3. Resultados

Se llevó a cabo un ANOVA *One Way* a fin de develar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las creencias motivacionales, atendiendo a tres grupos independientes: no voluntarios, voluntarios inactivos y voluntarios activos.

La Tabla 1 presenta los valores medios, desviaciones típicas y el resultado del ANOVA para cada una de las variables dependientes. En general se observa que el grupo de voluntarios activos relata mayor autoeficacia, valor de la tarea, motivación extrínseca e intrínseca y locus de control, seguidos del grupo de “voluntarios inactivos”. Es el grupo de “no voluntarios” que presenta valores medios más reducidos.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las creencias motivacionales (ECMA) en función del estatuto de voluntario

Creencias motivacionales	Estatuto de Voluntario	N	M	SD	MC	F
Autoeficacia	No voluntario	117	34.34	5.074	46.593	1.663
	Voluntario inactivo	142	35.12	5.162		
	Voluntario activo	44	36.02	6.174		
Valor de la Tarea	No voluntario	117	27.35	4.210	67.187	3.983*
	Voluntario inactivo	142	28.39	4.032		
	Voluntario activo	44	29.28	4.073		
Motivación Extrínseca	No voluntario	117	16.36	3.699	.326	.022
	Voluntario inactivo	142	16.37	3.701		
	Voluntario activo	44	16.50	4.723		
Motivación Intrínseca	No voluntario	117	18.95	2.460	15.958	2.667
	Voluntario inactivo	142	19.40	2.454		
	Voluntario activo	44	19.93	2.383		
Locus de Control	No voluntario	117	16.43	2.802	9.023	1.084
	Voluntario inactivo	142	16.58	2.759		
	Voluntario activo	44	17.19	3.445		

* $p < .05$ Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al valor de la probabilidad ($p < .05$), se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los voluntarios activos, inactivos y no voluntarios sólo al nivel de la variable *valor de la tarea*. Sin embargo, como el ANOVA indica únicamente que fueron detectadas diferencias sin identificar dónde ellas residen, fue preciso recurrir a un Test *Post-Hoc*. Se utilizó, por tanto, el Test *Gabriel* por ser adecuado para grupos que no tienen un número de participantes tan diverso, como es el caso (Martins, 2011).

De los datos aportados por este test se verifica que el grupo “voluntario activo” presenta diferencias significativas en relación al grupo “no voluntario” ($F = 3.983$; $p = .020$). El Test Post-Hoc Gabriel revela que la valoración de la tarea de los alumnos voluntarios activos es significativamente superior a la del grupo de estudiantes no voluntarios.

4. Discusión

En la perspectiva socio-cognitiva, las creencias, los pensamientos y los sentimientos guían la motivación y actúan como factores determinantes de la conducta de los individuos (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006), una conducta que puede estar relacionada con la implicación en una determinada tarea académica, como también en actividades de voluntariado.

Algunos investigadores se han interesado por los beneficios que la experiencia de voluntariado aporta no sólo a nivel personal y social, sino también, en el plano académico (Crone, 2013; Figueira et al., 2011; Heitor & Veiga, 2012; Martínez-Odría, 2007; Moely et al., 2002; Ortiz, 2013; Parker et al., 2009). Tales beneficios se manifiestan en el desarrollo de la autonomía mediante los intercambios y aprendizajes con el mundo real (Epure, 2013), en el aumento de la confianza en sí mismos y en su propias capacidades (Clerkin et al., 2009; Crone, 2013), así como en el propio rendimiento académico (Johnson et al., 1998; Mato, 2013, 2015), en el logro del crecimiento personal y el aumento de la autoestima (Clary et al., 1998; Epure, 2013), en la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la actividad (Chacón et al., 2010; Epure, 2013), en la formación de valores prosociales y en el ejercicio de una ciudadanía responsable (Epure, 2013; Martínez, 2008; Moely et al., 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Ortiz, 2012; Parker et al., 2009).

Con base en los aportes teóricos y empíricos que argumentan sobre las contribuciones personales, sociales y académicas de la implicación en prácticas de voluntariado, este trabajo puso el interés en conocer cómo la experiencia de voluntariado actúa sobre la motivación académica de los estudiantes, atendiendo al estatuto de voluntario (voluntario activo, inactivo y no voluntario). Los resultados dejaron entrever que, en general, las creencias motivacionales de los voluntarios activos fueron superiores a las de los otros dos grupos en comparación, y que las creencias de los no voluntarios adquirieron puntuaciones por debajo de las sostenidas, también, por los voluntarios inactivos.

Las diferencias, no obstante, se mostraron significativas únicamente en las creencias de valor de la tarea entre los voluntarios activos y los no voluntarios. Estos resultados apoyan otras investigaciones (Crone, 2013; Johnson et al., 1998; Moely et al, 2002), y especialmente coincide con los resultados de Johnson et al. (1998) que encontró en estudiantes voluntarios mayor motivación intrínseca y valoración de las tareas académicas que en alumnos que no estaban involucrados en prácticas de voluntariado.

En estrecha relación con esta valoración que el sujeto realiza de las actividades en las cuales se implica, Houle et al. (2005) probaron dos hipótesis en un grupo de voluntarios: a) los voluntarios eligen tareas que satisfacen diferencialmente sus motivaciones o necesidades individuales, y b) los voluntarios prefieren tareas de las cuales pueden obtener ciertos beneficios alineados con sus propios motivos para el voluntariado. Los resultados que encontraron confirman sus hipótesis, pues los sujetos del estudio diferenciaban las tareas de acuerdo a la satisfacción de sus motivaciones prioritarias y, cuando tenían la posibilidad de elegir, optaban por actividades que se correspondieran con sus motivos más relevantes (Houle et al., 2005). Esta investigación sugiere que los voluntarios, en general, son conscientes de lo que quieren, por qué y para qué se implican en actividades de voluntariado, y por lo tanto, toman decisiones deliberadas y actúan en consecuencia a fin de alcanzar los objetivos pretendidos.

Se puede pensar que esta autodeterminación en los sujetos, como característica identitaria de los voluntarios, podría también reflejarse en otros ámbitos más específicos, como por ejemplo el contexto académico (Ortiz, 2013). Si bien los niveles de autonomía son relativos en relación con la elección de las actividades (Pintrich & Schunk, 2006), los estudiantes cuentan con un margen de libertad de acción para resolver las diversas tareas; no obstante, el éxito en su realización dependerá del valor subjetivo que éstas representen para cada individuo en particular (Ortiz, 2013).

Desde la perspectiva del valor de la tarea, la motivación funciona conforme a un modelo racional de toma de decisiones. En este sentido, tanto las experiencias de voluntariado como las experiencias académicas podrían ser más atractivas, e incluso promover una mayor implicación y motivación, si se permitiese a los estudiantes elegir las actividades que tengan un valor subjetivo y que los movilice a su realización.

Las instituciones educativas –los docentes responsables de los espacios curriculares– deberían ofrecer a los jóvenes razones genuinas para fijar un mayor valor subjetivo a las tareas, propiciando la participación en actividades académicas

que estén vinculadas con otros aspectos de su vida cotidiana. Si se considera que del mismo modo en que los sujetos ponderan unas actividades sobre otras en función de sus necesidades personales para participar en organizaciones de voluntariado (Houle et al, 2005), las experiencias de aprendizaje académico en la universidad podrían ser más positivas si se otorgase a los sujetos la posibilidad de optar por las actividades que quieran realizar, o hacerlos partícipes de su planificación, ejecución y evaluación, de modo de promover una implicación más comprometida con los aprendizajes académicos.

El paso de los estudiantes por la Educación Superior debe significar un lugar de aprendizaje y formación académica de excelencia, acompañado de una formación personal, social y cívica. La universidad es un lugar de crecimiento personal intenso y rico en la diversidad de experiencias que conducen a cambios en la vida del estudiante, desafiándolo a implicarse en tareas académicas, vocacionales, sociales y emocionales, y por lo tanto tiene la responsabilidad de proporcionar experiencias favorables al desarrollo de los alumnos, que los torne competentes y ciudadanos activos (Heitor & Veiga, 2012), promover una conciencia crítica y conductas más participativas de intervención social (Gonçalves, 2012).

A partir del reconocimiento del estudiante universitario como un sujeto activo y reflexivo, desde la universidad deberían propiciarse instancias de participación en experiencias que impliquen acción e interacción en contexto real, y que coloquen en desequilibrio sus estructuras cognitivas (Ortiz, 2013). Es en el seno de estas experiencias que los estudiantes van construyendo sus intereses y mejorando el conocimiento de sí mismos y el conocimiento de la realidad que los rodea (Tapia, 2008).

Desde una perspectiva individual el voluntariado, como forma de implicación social y cívica, construye oportunidades para el desarrollo de competencias personales, sociales y ocupacionales, y fortalece el sentido de pertenencia y de comunidad (Ferreira, 2006; Ferreira et al., 2011); desde un punto de vista social, tiene implicancias importantes en el aumento de la cultura cívica, del capital social, del clima de discusión y de pluralismo (Fernandes & Mourão, 2012).

Atendiendo a las tareas académicas y al nivel de desarrollo de los estudiantes, ser voluntario puede acarrear experiencias adicionales que generen un impacto inmediato no sólo en la vida actual de los sujetos, sino también en su futuro (Ferreira et al., 2011; Moely et al., 2002; Ortiz, 2013). En este sentido, las instituciones de Educación Superior deben hacer esfuerzos a fin de situar los aprendizajes en el

ámbito de las experiencias y en procesos de construcción conjunta, estructurando programas psico-educacionales donde las competencias puedan no sólo ser desarrolladas, sino también ensayadas (Heitor & Veiga, 2012).

La propuesta de integrar actividades de voluntariado a las actividades académicas añade novedades al proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes (Furco, 2004; Martínez, 2008). Una de éstas es que el aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, que motiva al estudiante a intervenir para mejorarlo, incorporando a los objetivos de formación universitaria nuevos fines que relacionen la actividad del estudiante con su formación profesional y ciudadana (Crone, 2013; Epure, 2013; Martínez, 2008; Moely et al., 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Ortiz, 2012).

La universidad, como lugar de encuentro y reflexión, dedicada a la creación y difusión de conocimiento y dotada de la correspondiente autonomía, es enteramente responsable de la formación integral de los jóvenes que la sociedad les confía (Furco, 2004; Martínez, 2008). Una formación que no sólo puede sustentarse en conocimientos teórico-prácticos, sino que también debe preocuparse por los valores humanos y sociales (Ortiz, 2013). En este sentido, las prácticas de voluntariado, extensión o aprendizaje-servicio en la universidad pueden significar un aporte sustantivo al colectivo social que recibe la ayuda solidaria, favorecer y enriquecer la formación de los estudiantes que se involucran y participan activamente de este tipo de propuestas y, además, contribuir al mejoramiento de la calidad académica mediante experiencias extracurriculares de colaboración entre equipos universitarios y comunidades y organizaciones sociales (Mato, 2013).

Referências

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*, New York, Freeman.
- Berger, J.** (2012). Motivational Beliefs and Self-regulated learning in low vocational training track students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2 (1), 37-48.
- Brophy, J.** (2004). *Motivating student to learn*. New York: Erlbaum.
- Buehl, M., & Alexander, P.** (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp. 479-501). New York: Taylor & Francis.
- Chacón, F., Pérez, T., Flores, J., & Vecina, M.** (2010). Motivos del Voluntariado: Categorización de las Motivaciones de los Voluntarios Mediante Pregunta Abierta. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 213-222.

- Clerkin, R., Paynter, S., & Taylor, J. (2009).** Public Service Motivation in Undergraduate Giving and : Volunteering Decisions. *The American Review of Public Administration*, 39(6), 675-698.
- Crone, T. (2013).** The Effects of Service-Learning in the Social Psychology Classroom. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 2, 62-74.
- De Jesus, M., & Menezes, I. (2010).** A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, 3(28), 527-535.
- Eppure, M. (2013).** Learning about volunteering—a path to personal development. *Review of Applied Socio- Economic Research*, 5(1), 61-68.
- Fernandes, A., & Mourão, P. (2012).** Para uma abordagem institucionalista do voluntariado—o caso do voluntário da cruz Vermelha portuguesa. *Innovar*, 22(43), 45-54.
- Ferreira, M., Proença, T., & Proença, J. (2011).** An empirical analysis about motivations among hospital volunteers. *10th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing “ The role of Public and Nonprofit on the new sustainable development model”*. 418. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Economia do Porto.
- Ferreira, P. (2006).** *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Figueira, C., Marques Pinto, A., & Lima, M. (2011).** Adaptação e Bem-Estar no ensino superior: quando ser voluntário faz «bem». In A. Marques Pinto, & L. Picado, *Adaptação e Bem Estar nas Escolas Portuguesas. Dos alunos aos professores* (pp. 159-177). Lisboa: Coisas de Ler.
- Furco, A. (2004).** Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. “*Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos en Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*” (pp. 19-42). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Gonçalves, S. (2012).** Cidadania Global e Educação Superior. In S. Gonçalves, & F. Sousa, *Escola e comunidade: Laboratórios de Cidadania Global* (pp. 15-25). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Heitor, F., & Veiga, S. (2012).** Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 348-360). Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Houle, B., Sagarin, B., & Kaplan, M. (2005).** A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference? *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 337–344.
- Huertas, J. A. (2006).** *Motivación, Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Huertas, J. A.** (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. In J. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencia* (pp. 164-181). Madrid: Morata.
- Johnson, M., Beebe, T., Mortimer, J., & Snyder, M.** (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 309-332.
- Martínez, M.** (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 7-11). España: Limpergarf, S.L.
- Martínez-Odría, A.** (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la Escuela a la Comunidad Local como propuesta de Educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Martins, C.** (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mato, D.** (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18 (1), 151-180.
- Mato, D.** (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 131-149.
- Moely, B., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M.** (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of Students' Attitudes related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15-26.
- Monteiro, S., Gonçalves, E., & Pereira, A.** (2012). Estudo das motivações para o voluntariado numa amostra de voluntários hospitalares em contexto oncológico: Relação com bem-estar psicológico e qualidade de vida. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 201-211.
- Nicholls, J., & Schimmel, K.** (2012). Match/Mismatch of the College Business Student Service-Learning Experiences: Drivers of Perceived Attitude Change, Satisfaction, and Future Volunteering Intentions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(6).
- Ortiz, A.** (2012) *Aprender a ser: contributos de la pedagogía del aprendizaje-servicio para la construcción de la ciudadanía en la Universidad*. En J. C. González Faraco (coord.): *Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial*. Universidad de Huelva: España. ISBN 978-84-15633-29-7.
- Ortiz, A.** (2013). *Creencias Motivacionales y Actitudes frente al Voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal* (Tesis de Doctorado realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, com a orientação do Professor Doutor Feliciano H. Veiga). IE - Teses de Doutoramento: <http://hdl.handle.net/10451/9805>.

- Ortiz, A.** (2014). *Voluntariado en Portugal: explorando las creencias en torno al voluntariado en contextos universitarios*. En Renata Giovine, Mercedes Baldoni, & Juan Suasnábar (Comps.). I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. 1ª Ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-950-658-358-3.
- Parker, E., Myers, N., Higgins, H., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T.** (2009). More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 285-296.
- Pereira, A.** (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editora.
- Pintrich, P.** (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P.** (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero, *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P., & Garcia, T.** (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D.** (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). (J. Huertas, I. Montero García-Celay, M. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, . . . R. J. Baquero, Trans.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ruiz-Danegger, C., & Ortiz, A.** (2009). Aportes para la teorización sobre el aprendizaje-servicio en la universidad. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación". Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tapia, N.** (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N.** (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 5-11). Buenos Aires: EUDEBA.
- Veiga, F.** (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Veiga, F., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D.** (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review, *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187-197.

Desenvolvimento vocacional e rendimento académico na infância: Estudo exploratório do efeito das zonas geográficas

Íris M. Oliveira¹, Maria do Céu Taveira¹,
& Erik J. Porfeli²

¹*Escola de Psicologia,
Universidade do Minho (Portugal)*

²*Northeast Ohio Medical University
(EUA)*

ioliveira@psi.uminho.pt, ceuta@psi.
uminho.pt, eporfeli@neomed.edu

Resumo

O desenvolvimento vocacional é um processo que se inicia na infância e que apresenta uma natureza dimensional, mutável e contextual. Entre as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, podem considerar-se a exploração, o autoconceito, o *locus* de controlo, o planeamento e o rendimento académico, que têm impacto em processos vocacionais nesse período e mais tarde no ciclo vital. Apesar da natureza mutável e contextual do desenvolvimento vocacional na infância, estudos que analisem a sua variabilidade em função das zonas geográficas e ao longo do tempo são ainda escassos. Este estudo exploratório pretende analisar o efeito das zonas geográficas no desenvolvimento vocacional de crianças, durante o 2.º ciclo. Participaram 429 crianças de ambos os sexos ($M_{idade} = 10.23$, $DP = .50$) das zonas norte e centro de Portugal, durante quatro momentos temporais. Avaliaram-se dimensões de desenvolvimento vocacional com o Questionário de Identificação, o Inventário de Exploração de Carreira na Infância, a Escala de Desenvolvimento de Carreira na Infância e a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida. Os resultados da MANOVA bifatorial mista sugeriram que crianças da zona norte

apresentam níveis mais elevados de exploração, autoconceito, *locus* de controlo interno, planeamento e autoeficácia do que crianças da zona centro, em todos os momentos. Em contrapartida, crianças da zona centro apresentam um rendimento académico superior aos dos pares da zona norte, no 2.º ciclo. O efeito de interação entre as zonas geográficas e o tempo indicou que, apesar dessas diferenças, existe variabilidade nos padrões de mudança das dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças das zonas norte e centro. Estudos futuros poderão analisar a articulação entre os processos vocacionais e académicos, bem como recorrer a amostras mais alargadas, que permitam aprofundar o conhecimento científico sobre as dinâmicas e a variabilidade geográfica no desenvolvimento vocacional das crianças portuguesas. Tal conhecimento poderá complementar os resultados deste trabalho e sustentar práticas psicológicas vocacionais desde a infância, em Portugal.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional, Infância, Contexto, Zona geográfica

Abstract

Career development consists of a dimensional, changeable and contextual process starting in childhood. Among the childhood career development dimensions, career exploration, self-concept, locus of control, planning and academic achievement can be highlighted and have been shown to impact career processes during childhood and later periods of the lifespan. Despite the changeable and contextual nature of childhood career development, studies addressing its variability for geographical areas and over time are still scarce. This exploratory study examined the effect of geographical areas in children's career development dimensions, during the second cycle of study. This study was conducted with 429 children of both genders ($M_{age}=10.23$, $SD=.50$) from northern and central Portugal, who were followed across four occurrences of measurement. Childhood career development dimensions were assessed with the Questionnaire of Identification, the Childhood Career Exploration Inventory, the Childhood Career Development Scale and the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. Results from the two-way mixed MANOVA suggested that children from northern Portugal present significantly higher career exploration, self-concept, internal locus of control, planning and self-efficacy levels than children from central Portugal, during the occurrences of measurement. Still, children from central Portugal presented significantly higher academic achievement than peers

from northern Portugal over time. The geographical area and time interaction effect indicated that, despite such differences, the patterns of change of children's career development dimensions vary for northern and central Portugal. Further studies might cover the articulation among career and academic processes as well as recruit larger samples to deepen the scientific knowledge of the temporal dynamics and geographical variability of Portuguese children's career development. Such knowledge would be useful to enrich the results from this study and to sustain career practices since the childhood period of the lifespan, in Portugal.

Keywords: Career development, Childhood, Context, Geographical area

1 Introdução

A teoria e a investigação têm sugerido que o desenvolvimento vocacional na infância é um processo dimensional, no qual se podem estudar indicadores como a exploração, o autoconceito, o *locus* de controlo, o planeamento e mecanismos sociocognitivos, como as expectativas de autoeficácia (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Lent, 2004; Oliveira & Taveira, 2016; Super, 1994). A literatura tem igualmente reconhecido a natureza dinâmica e contextual/sistémica do desenvolvimento vocacional na infância, destacando as interações mútuas entre a criança e os seus contextos de vida, que influenciam e contribuem para a variabilidade individual nesse processo (Araújo & Taveira, 2009; Vondracek, Ford, & Porfeli, 2014). Com efeito, através de experiências em múltiplos contextos educativos, as crianças constroem representações sobre si e o mundo de trabalho, aprendem sobre profissões e a sua comunidade, identificam pessoas significativas, bem como constroem expectativas de autoeficácia e de resultado em diversas atividades (Fouad et al., 2010; Howard & Walsh, 2010; Lent, 2004; Taveira, 1999; Watson & McMahon, 2005). Além daquelas dimensões, o rendimento académico pode também ser concebido como um indicador de desenvolvimento vocacional na infância, socializando as crianças para múltiplos domínios académicos/ocupacionais, estimulando atitudes e reações afetivas quanto à escola e ao trabalho, e informando-as acerca das suas competências e hábitos de estudo (Baskin & Slaten, 2014; Watson & McMahon, 2005).

A investigação tem indicado que o desenvolvimento vocacional na infância tem impacto no conhecimento ocupacional, nas aspirações académicas e profissionais, no envolvimento na escola, no ajustamento académico e na preocupação com o futuro,

nesse mesmo período de vida (e.g., Araújo, 2009; Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Schmitt-Wilson & Welsh, 2012). As dimensões de desenvolvimento vocacional na infância têm-se ainda mostrado associadas à continuidade dos estudos, à situação e ao estatuto profissional, mais tarde, na adolescência e vida adulta (e.g., Ashby & Schoon, 2010; Ferreira et al., 2007; Turner, Trotter, Lapan, Czajka, & Brissett, 2006). Assim, o conhecimento científico sobre as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, consideradas separadamente ou em conjunto, pode oferecer informação útil acerca dos processos e resultados de carreira, no ciclo vital (Oliveira & Taveira, 2016). Em particular, estudos longitudinais encetam potencial para aprofundar as dinâmicas de desenvolvimento vocacional na infância e atender às suas (des)continuidades em períodos de vida posteriores (Hartung et al., 2005; Schultheiss, 2008).

Uma vez que o desenvolvimento vocacional na infância é um processo mutável e sistemicamente integrado (Araújo & Taveira, 2009), importa considerar a sua variabilidade contextual. Por exemplo, existe evidência de que crianças e jovens nativos(as) apresentam aspirações académicas mais elevadas do que pares emigrantes (Cardoso & Marques, 2008). Tem-se também constatado que crianças de zonas rurais parecem conhecer menos profissões e apresentar aspirações por profissões de menor prestígio de que crianças de zonas urbanas (Rich, 1979; *cit in* Taveira, 1998). A investigação tem ainda destacado o impacto do nível socioeconómico no desenvolvimento vocacional das crianças, com resultados mais favoráveis para grupos de estatuto social mais elevado (Ashby & Schoon, 2010; Ferreira et al., 2007). Apesar do sucesso de carreira parecer associar-se a um maior estatuto social, alguns estudos têm sugerido que crianças de grupos minoritários, como as de baixo nível socioeconómico ou de diferentes grupos étnicos, podem também apresentar níveis favoráveis em dimensões de desenvolvimento vocacional, como o rendimento académico (e.g., Lopes & Teixeira, 2012; Watson, McMahon, Foxcroft, & Els, 2010). Além disso, tem-se constatado que as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, como o planeamento, as expectativas de autoeficácia e o rendimento académico, são suscetíveis às particularidades das zonas geográficas (Howard, Ferrari, Nota, Solberg, & Soresi, 2009). No entanto, a investigação sobre o efeito das zonas geográficas no desenvolvimento vocacional das crianças é ainda escassa.

Atendendo à necessidade de enriquecer conhecimento científico sobre o desenvolvimento vocacional de crianças de diferentes grupos e de valorizar as suas

dinâmicas e contextos de vida (Schultheiss, 2008; Watson, Nota, & McMahon, 2015), importa aprofundar o papel das zonas geográficas nesse processo. Em particular, no contexto Português, parecem existir diferenças entre as zonas norte, centro, sul e ilhas quanto à situação económica, rendimento familiar e poder de compra, em desfavor das ilhas e da zona centro do país (Rosa, 2004). Estas diferenças geográficas podem, pois, repercutir-se nos contextos de vida e nas experiências de socialização das crianças para o trabalho, tendo impacto no seu desenvolvimento vocacional (Vondracek et al., 2014).

No seguimento deste estado da arte, o presente estudo tem como objetivo analisar o efeito de zonas geográficas Portuguesas no desenvolvimento vocacional de crianças, ao longo do 2.º ciclo¹. Consideraram-se as zonas norte e centro de Portugal, com base na área de influência da instituição de ensino superior que acolheu este estudo, bem como na extensão das zonas que têm vindo a ser abordadas pela equipa de investigação em que o mesmo se inseriu. Adotou-se um *design* longitudinal de investigação, avaliando dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, em quatro momentos temporais distribuídos pelo 2.º ciclo (i.e., início e final do 5.º ano, início e final do 6.º ano). Tendo em conta as assimetrias regionais que se têm registado em Portugal (Rosa, 2004), antecipou-se que crianças da zona norte apresentassem níveis superiores de desenvolvimento vocacional comparativamente às crianças da zona centro, ao longo do 2.º ciclo.

2. Método

2.1 Participantes

Recorreu-se a um procedimento de amostragem não-probabilístico intencional, abrangendo crianças com idades entre os nove e 13 anos, a frequentar o 5.º ano, no primeiro momento de avaliação, em escolas das zonas norte e centro de Portugal.

Este estudo foi iniciado com 446 crianças, 213 (47.8%) raparigas e 233 (52.2%) rapazes ($M = 10.23$, $DP = .50$), no primeiro momento. Nesse momento inicial, as crianças encontravam-se a frequentar o 5.º ano de escolaridade em quatro escolas públicas e cooperativas das zonas norte (70.4%) e centro (29.6%) do país. A maioria das crianças apresentava nacionalidade Portuguesa (99.4%) e nunca tinha reprovado durante o seu percurso escolar (92.8%). Os(as) participantes provinham de famílias

com nível socioeconómico médio-baixo (53.8%), baixo (26.7%) e médio-alto (19.3%)².

Contudo, ao longo dos quatro momentos temporais, registou-se 2% de atrito aleatório e oito crianças reprovaram no 5.º ano escolar. Assim, este estudo foi conduzido com os(as) participantes que completaram os quatro momentos de avaliação, distribuídos entre o 5.º e o 6.º ano de escolaridade. A amostra final incluiu 429 crianças, 207 (48.3%) raparigas e 222 (51.7%) rapazes, 298 (69.5%) da zona norte e 131 (30.5%) da zona centro de Portugal.

2.2 Medidas

2.2.1 Questionário de Identificação (QID; Araújo, 2009)

O QID permite recolher informação sociodemográfica das crianças, tal como o sexo, a idade, a zona geográfica e a nacionalidade. Neste estudo, o QID foi adaptado através da adição de questões sobre o percurso e rendimento académico das crianças. Deste modo, o QID favoreceu a recolha de informação académica das crianças, tais como as classificações em cada disciplina e a média resultante do último período letivo. Para efeitos deste estudo, adotou-se a média do último período letivo como indicador do rendimento académico. Médias de classificações escolares mais elevadas traduzem um melhor rendimento académico.

2.2.2. Inventário de Exploração de Carreira na Infância (IECI; Oliveira & Taveira, 2013)

O IECI é uma medida de autorrelato que permite avaliar a exploração vocacional de crianças que frequentam o 2.º ciclo. O IECI inclui 12 itens (e.g., “Nos meus tempos livres, gosto de perceber como é o trabalho de outras pessoas”), respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Discordo Fortemente” a 5 “Concordo Fortemente”. Os itens contextualizam a exploração vocacional na família, escola e comunidade e abordam a curiosidade, a utilização de recursos exploratórios e a imaginação do *self* em papéis de vida. Nesta amostra, as estimativas de consistência interna oscilaram entre .79 e .86, ao longo dos quatro momentos temporais. Scores mais elevados traduzem um maior envolvimento das crianças no processo de exploração vocacional.

2.2.3 Escala de Desenvolvimento de Carreira na Infância (EDCI; Schultheiss & Stead, 2004; adaptado por Oliveira & Taveira, 2014)

A EDCI consiste numa medida de autorrelato que avalia o desenvolvimento vocacional na infância. A versão original Norte-Americana da EDCI inclui 52 itens respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Discordo Fortemente” a 5 “Concordo Fortemente”, organizados em oito dimensões (Schultheiss & Stead, 2004). Os autores da versão original da escala autorizaram a sua adaptação e validação para crianças das zonas norte (Oliveira, 2012; Oliveira & Taveira, 2014) e sul (Ramos, 2012) de Portugal. Estudos fatoriais exploratórios e confirmatórios de ambas as versões Portuguesas sugeriram baixa fidelidade de algumas subescalas e um ajustamento pobre do modelo de medida original aos dados. Desse modo, testaram-se modelos de medida alternativos, verificando-se que três subescalas apresentavam bons índices de consistência interna e um bom ajustamento aos dados. Neste estudo, utilizou-se a versão relativa à zona norte de Portugal (Oliveira & Taveira, 2014) para avaliar o autoconceito (quatro itens, e.g., “Sei que tipo de amigo/a sou”), o *locus* de controlo (sete itens, e.g., “Controlo aquilo que faço”) e o planeamento vocacional (oito itens, e.g., “É importante para mim planear, quando tenho projetos da escola”). Nesta amostra, as estimativas de consistência interna variaram entre .87 e .89 no autoconceito, .80 e .86 no *locus* de controlo, .88 e .91 no planeamento, durante os quatro momentos temporais. Scores mais elevados nestas subescalas sugerem maior autoconhecimento, *locus* de controlo interno e reconhecimento da importância de planear, por parte das crianças.

2.2.4 Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP; Bandura, 1990; adaptado por Teixeira & Carmo, 2004)

A EMAP permite avaliar expectativas de autoeficácia em atividades sociais e académicas. A versão Portuguesa da EMAP integra 57 itens respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Nada Fácil” a 5 “Muito Fácil”, organizados em nove dimensões. Neste estudo, utilizaram-se as subescalas de autoeficácia para o sucesso académico (nove itens, e.g., “É fácil para ti aprender gramática portuguesa”), autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (11 itens, e.g., “É fácil para ti conseguir organizar o trabalho escolar”) e autoeficácia para os tempos

livres e atividades extracurriculares (oito itens, e.g., “É fácil para ti conseguir aprender desportos”). Sob autorização da autora da versão Portuguesa da EMAP, o conteúdo de alguns itens foi revisto, para ir ao encontro do currículo do 2.º ciclo. Um estudo prévio sugeriu um bom ajustamento do modelo de medida original aos dados, após eliminação de dois itens. Assim, utilizaram-se 26 itens e considerou-se um *score* compósito em cada momento de avaliação. As estimativas de consistência interna variaram entre .93 e .94, nos quatro momentos temporais. Scores mais elevados traduzem expectativas de autoeficácia mais favoráveis em atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares.

2.3 Procedimentos

Este estudo integra um projeto mais alargado sobre o desenvolvimento vocacional na infância, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da bolsa de Doutoramento com referência SFRH/BD/84162/2012, financiada por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência e pelo Fundo Social Europeu através do POCH – Programa Operacional Capital Humano. Além disso, este estudo foi realizado em parte no Centro de Investigação em Psicologia (UID/PSI/01662/2013), Universidade do Minho, o qual é financeiramente suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e co-financiado pelo FEDER, através do COMPETE2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01- 0145-FEDER-007653).

A condução deste projeto em contexto escolar foi aprovada pela Direção Geral da Educação. Obtiveram-se os consentimentos de Direções escolares, Serviços de Psicologia e Orientação e professores(as) para a realização deste estudo. Obtiveram-se ainda os consentimentos informados dos(as) encarregados(as) de educação e garantiu-se a participação voluntária das crianças, neste projeto. Os dados foram recolhidos por alunas de Doutoramento, psicólogos(as) escolares e estagiárias de Psicologia, seguindo um protocolo estandardizado de instruções. As medidas de autorrelato foram administradas durante cerca de 40 minutos, em contexto de sala-de-aula e horários letivos previamente negociados com os intervenientes escolares. Sempre que possível, a recolha de dados foi conduzida na ausência do(a) professor(a), com intuito de prevenir a sua influência nas respostas dos(as)

alunos(as). Quando uma criança faltava no horário previsto para recolha de dados, estes eram recolhidos num dia próximo, agendado com os(as) professores(as) e/ou os Serviços de Psicologia e Orientação, de modo a prevenir o atrito. Por outro lado, o QID foi preenchido para cada criança, através da consulta dos respetivos processos individuais, acessíveis nas secretarias escolares e nos registos dos(as) diretores(as) de turma. Atribuiu-se um código a cada participante, garantindo a confidencialidade e a proteção dos dados individuais, ao longo deste projeto.

2.4 Análises

Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 22.0 para *Windows*. Tendo verificado a existência de 1.4% de *missing values* nas variáveis avaliadas ao longo do tempo e uma distribuição aleatória dos mesmos, utilizou-se o método *Expectation-Maximization* para o seu tratamento (Tabachnick & Fidell, 2013). Efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) bifatorial mista para testar o efeito das zonas geográficas nas dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, nos quatro momentos temporais. Este teste estatístico permitiu analisar os efeitos principais da zona geográfica e dos momentos temporais, bem como da sua interação no desenvolvimento vocacional das crianças. Atendendo ao propósito deste estudo, consideraram-se apenas os efeitos da zona geográfica e da interação entre a zona geográfica e o tempo nas variáveis dependentes. Verificando-se o não-cumprimento do pressuposto estatístico de esfericidade, consideraram-se resultados univariados de *Greenhouse-Geisser* (Tabachnick & Fidell, 2013). Tendo também constatado a não-normalidade da distribuição das variáveis, considerou-se o valor de *Pillai's Trace* (V) nos resultados multivariados (*ibid.*). Compararam-se ainda resultados univariados derivados de testes paramétricos e equivalentes não-paramétricos (i.e., teste de Mann-Whitney), reportando os resultados paramétricos quando ambos os testes forneciam conclusões semelhantes relativamente à rejeição/retenção da hipótese nula (Martins, 2011).

3. Resultados

A MANOVA bifatorial mista sugeriu um efeito multivariado estatisticamente significativo da zona geográfica, $V = .29$, $F(6, 419) = 29.14$, $p < .001$, e da interação entre a zona geográfica e os momentos temporais, $V = .23$, $F(18, 407) = 6.81$, $p < .001$, nas dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças.

Testes univariados indicaram um efeito principal estatisticamente significativo da zona geográfica em todas as dimensões. Em particular, crianças da zona norte apresentaram níveis significativamente superiores de exploração vocacional, $F(1, 424) = 44.66$, $p < .001$, autoconceito, $F(1, 424) = 63.32$, $p < .001$, locus de controlo interno, $F(1, 424) = 86.42$, $p < .001$, planeamento, $F(1, 424) = 159.74$, $p < .001$, e expectativas de autoeficácia para atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares, $F(1, 424) = 52.04$, $p < .001$, do que crianças da zona centro, em todos os momentos de avaliação. Por outro lado, crianças da zona centro apresentaram um rendimento académico significativamente superior ao das crianças da zona norte, durante o 2.º ciclo, $F(1, 424) = 7.57$, $p = .006$ (ver Tabela 1).

Tabela 1. Médias e desvios-padrão dos indicadores de desenvolvimento vocacional das crianças

	Tempo 1 Média (DP)	Tempo 2 Média (DP)	Tempo 3 Média (DP)	Tempo 4 Média (DP)
Exploração				
Norte	3.84 (.58)	3.87 (.66)	3.82 (.69)	3.85 (.56)
Centro	3.64 (.64)	3.46 (.73)	3.37 (.66)	3.63 (.66)
Total	3.78 (.60)	3.75 (.71)	3.68 (.71)	3.79 (.60)
Autoconceito				
Norte	4.64 (.49)	4.69 (.44)	4.72 (.47)	4.68 (.47)
Centro	4.46 (.68)	4.46 (.68)	4.28 (.71)	4.36 (.67)
Total	4.58 (.56)	4.62 (.54)	4.59 (.59)	4.58 (.56)
Locus de controlo				
Norte	4.36 (.46)	4.38 (.51)	4.43 (.50)	4.35 (.51)
Centro	4.06 (.59)	3.97 (.64)	3.95 (.54)	4.09 (.51)
Total	4.26 (.52)	4.26 (.59)	4.28 (.57)	4.27 (.52)
Planeamento				
Norte	4.57 (.44)	4.59 (.47)	4.70 (.32)	4.57 (.45)
Centro	4.28 (.67)	4.22 (.62)	3.95 (.56)	4.30 (.65)
Total	4.48 (.54)	4.48 (.55)	4.48 (.55)	4.49 (.54)
Autoeficácia				
Norte	3.75 (.66)	3.88 (.69)	3.88 (.64)	3.77 (.66)
Centro	3.46 (.66)	3.51 (.64)	3.42 (.60)	3.45 (.62)
Total	3.66 (.68)	3.77 (.70)	3.74 (.66)	3.67 (.67)
Rendimento académico				
Norte	3.52 (.57)	3.62 (.62)	3.72 (.65)	3.64 (.71)
Centro	3.63 (.50)	3.81 (.54)	3.95 (.58)	3.71 (.64)
Total	3.55 (.55)	3.68 (.60)	3.79 (.63)	3.66 (.69)

Testes univariados sugeriram ainda um efeito estatisticamente significativo da interação entre a zona geográfica e os momentos de avaliação na exploração vocacional, $F(2.31, 979.69) = 5.32, p = .003$, no autoconceito, $F(2.61, 1107.68) = 5.21, p = .002$, no locus de controlo interno, $F(2.39, 1014.32) = 4.68, p = .006$, no planeamento, $F(2.61, 1108.) = 3.92, p = .01$, e no rendimento académico, $F(2.62, 1112.40) = 4.12, p = .009$ (ver Fig. 1).

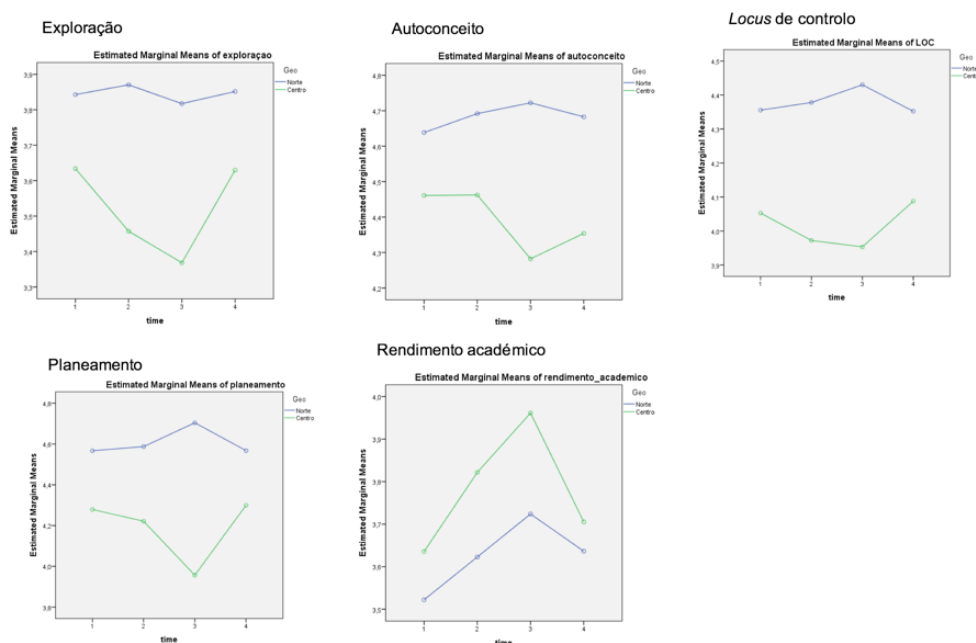


Fig. 1. Efeito da interação entre a zona geográfica e o tempo no desenvolvimento vocacional das crianças

Apesar de, em todos os momentos, as crianças da zona norte apresentarem níveis mais elevados de exploração, autoconceito, *locus* de controlo interno e planeamento do que os pares da zona centro, encontraram-se diferentes padrões de mudança para as zonas geográficas. Com efeito, enquanto as crianças da zona norte aumentaram o seu envolvimento na exploração vocacional entre o início e o final do 5.º ano, as crianças da zona centro reduziram os seus níveis de envolvimento nesse processo, nos mesmos momentos, incrementando a sua diferença comparativamente ao grupo da zona norte. Além disso, as crianças da zona norte aumentaram os seus scores de autoconceito entre o final do 5.º ano e o início do 6.º ano, reduzindo-os no final desse ano escolar. Em contrapartida, crianças da zona centro apresentaram um padrão distinto de mudança, diminuindo os seus scores de autoconceito entre o final do 5.º ano e o início do 6.º ano e aumentando-os durante o 6.º ano, mantendo-se, contudo, a disparidade quanto aos pares da zona norte. Verificou-se também que as crianças da zona norte aumentaram o *locus* de controlo interno e o planeamento vocacional até ao início do 6.º ano, mas reduziram os seus scores nessas variáveis para o final do 6.º ano. Em contrapartida, as crianças da zona centro diminuíram o *locus* de controlo interno e o planeamento vocacional até ao início do 6.º ano, aumentando os seus níveis nessas dimensões, entre o início e o final do 6.º ano, destacando-se,

pois, uma diferença mais notória entre as zonas norte e centro até ao início desse ano escolar.

Por outro lado, ainda que as crianças da zona centro apresentassem um rendimento académico superior ao das crianças da zona norte, em todos os momentos, o padrão de mudança variou para as zonas geográficas. De facto, enquanto as crianças da zona norte diminuíram ligeiramente as suas classificações escolares médias entre o início e o final do 6.º ano, esta diminuição mostrou-se mais acentuada para as crianças da zona centro.

4. Discussão

Este estudo exploratório teve como objetivo analisar o efeito de zonas geográficas no desenvolvimento vocacional de crianças, durante o 2.º ciclo. A hipótese de investigação inicialmente definida neste estudo foi parcialmente sustentada. Tal como antecipado, as crianças da zona norte apresentaram melhores níveis de exploração vocacional, autoconceito, *locus* de controlo interno, planeamento e autoeficácia para atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares do que as crianças da zona centro, nos quatro momentos temporais. Contudo, contrariamente ao esperado, os resultados sugeriram que as crianças da zona centro apresentaram um rendimento académico superior ao das crianças da zona norte, ao longo do 2.º ciclo. Estes resultados parecem, assim, traduzir um efeito diferencial da zona geográfica no desenvolvimento vocacional das crianças, reforçando a importância de atender aos contextos de vida na investigação em torno deste processo (Araújo & Taveira, 2009; Hartung et al., 2005; Vondracek et al., 2014).

Considerando os resultados deste estudo, é possível debater o impacto positivo que as potencialidades contextuais da zona norte de Portugal (Rosa, 2004) parecem ter na socialização das crianças para o trabalho, favorecendo a sua confiança, preocupação com o futuro, responsabilidade pelos próprios comportamentos, exploração vocacional e autoconhecimento (Vondracek et al., 2014). Em contrapartida, estas dimensões de desenvolvimento vocacional podem não ser socialmente prioritárias na zona centro de Portugal e talvez ser condicionadas por dificuldades socioeconómicas nessa área geográfica. Esta evidência parece ir ao encontro de literatura que sugere que grupos socialmente e economicamente mais favorecidos apresentam condições mais facilitadoras do processo de desenvolvimento vocacional

e de resultados vocacionais socialmente desejados do que grupos menos favorecidos, que, por sua vez, percebem mais barreiras nos seus percursos de carreira (Ashby & Schoon, 2010; Cardoso & Marques, 2008; Ferreira et al., 2007; Taveira, 1998). Estes resultados reforçam a necessidade de atender a grupos mais desfavorecidos para prosseguir linhas futuras de investigação sobre o desenvolvimento vocacional na infância (Schultheiss, 2008; Watson et al., 2015). Realmente, estudos transversais e longitudinais podem ajudar a melhor compreender o impacto dos recursos sociais e económicos no desenvolvimento vocacional das crianças, assim como a identificar fatores pessoais e contextuais que possam atenuar a influência de barreiras exo- e macro-sistémicas nos percursos de carreira de crianças menos favorecidas (Watson et al., 2010).

Por outro lado, apesar da zona centro se mostrar mais desfavorecida do que a zona norte de Portugal (Rosa, 2004), tal parece não condicionar o rendimento académico das crianças, as quais apresentam um melhor desempenho escolar no 2.º ciclo do que pares da zona norte. Estes resultados podem sugerir uma socialização prioritária das crianças para o rendimento académico, bem como convergir com alguns estudos, que sugerem que crianças mais desfavorecidas podem também apresentar resultados favoráveis em dimensões de desenvolvimento vocacional, como o rendimento académico (Lopes & Teixeira, 2012; Watson et al., 2010). Estudos qualitativos/mistos futuros poderão ajudar a perceber os significados que as crianças atribuem à escola e aos resultados escolares, analisando a sua variabilidade em função das zonas geográficas. Estudos posteriores poderão ainda aprofundar conhecimento neste domínio de pesquisa, ao analisar o impacto de outras variáveis no desenvolvimento vocacional na infância, tais como o clima escolar e o suporte social dos pais, professores e pares (Fouad et al., 2010; Howard et al., 2009). O estudo destas variáveis adicionais pode ajudar a melhor compreender os resultados encontrados neste trabalho e a identificar fatores que possam minimizar diferenças entre as zonas geográficas no desenvolvimento vocacional.

O efeito da interação entre as zonas geográficas e os momentos temporais nas dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças ilustram a variabilidade temporal e contextual desse processo (Oliveira & Taveira, 2016; Vondracek et al., 2014). Ainda que se tenham encontrado diferenças entre crianças da zona norte e centro nas dimensões de desenvolvimento vocacional, os resultados de interação sugerem diferentes perfis de mudança em função da zona geográfica. Estes resultados ilustram o potencial dos estudos longitudinais na investigação sobre as dinâmicas de

desenvolvimento vocacional. Importa, pois, dar continuidade a este tipo de trabalhos, de modo a enriquecer o conhecimento científico sobre a variabilidade e as dinâmicas de desenvolvimento vocacional durante infância e, mais tarde, no ciclo de vida. Além disso, os resultados parecem sugerir que oscilações no rendimento académico podem acompanhar mudanças paralelas em dimensões como a exploração vocacional, o autoconceito, o *locus* de controlo e o planeamento. Assim, ensaios teóricos e estudos futuros poderão valorizar a articulação e complementaridade entre o desenvolvimento vocacional e as experiências académicas na infância, atendendo paralelamente às suas (des)continuidades na adolescência e vida adulta (Baskin & Slaten, 2014; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Schultheiss, 2008; Taveira, 1998; Watson & McMahon, 2005).

É, no entanto, possível identificar uma limitação deste estudo. Apesar de se ter procurado conduzir este trabalho com um número equilibrado de crianças nos grupos das zonas norte e centro de Portugal, constrangimentos práticos levaram a que tal não fosse possível. Assim, este estudo foi levado a cabo com mais crianças da zona norte do que da zona centro do país, o que alerta para cuidados na generalização dos resultados. Esta limitação poderá ser colmatada através de estudos futuros, que incluam amostras mais alargadas e representativas de crianças das zonas norte, centro, sul e ilhas de Portugal. Tais estudos poderiam não só colmatar a limitação do presente trabalho, mas também favorecer uma descrição mais representativa, compreensiva e sistémica do desenvolvimento vocacional das crianças portuguesas.

Por fim, este estudo permite alertar os(as) psicólogos(as) para a necessidade de adequar práticas de promoção do desenvolvimento vocacional das crianças, aos seus contextos de vida e a potencialidades/barreiras exo- e macro-sistémicas. De facto, os(as) psicólogos(as) poderão basear-se em perspetivas teóricas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas de carreira para enquadrar, de forma mais compreensiva, as suas intervenções (Araújo & Taveira, 2009; Oliveira & Taveira, 2016). Tendo em conta a variabilidade no desenvolvimento vocacional na infância em função das zonas geográficas e do tempo, as intervenções psicológicas vocacionais poderão focar-se na promoção da confiança e agência dos(as) alunos(as), bem como na atuação face a fatores pessoais e contextuais que possam contribuir para minimizar o impacto de barreiras nos seus percursos de carreira, desde a infância (Howard et al., 2009; Lent, 2004; Lopes & Teixeira, 2012; Taveira, 1998; Watson et al., 2010).

Notas:

¹ O ensino obrigatório em Portugal inclui quatro ciclos de estudo. O 1.º ciclo integra os primeiros quatro anos de escolaridade, sendo habitualmente frequentado por crianças entre os seis e os 10 anos de idade. O 2.º ciclo inclui o 5.º e o 6.º ano, sendo frequentado por crianças entre os 10 e os 12 anos. O 3.º ciclo abarca o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, frequentado por alunos(as) entre os 12 e os 15 anos de idade. No final do 3.º ciclo de estudos, os(as) alunos(as) podem optar por diferentes cursos com base na oferta formativa legalmente prevista e acessível em cada escola. Com base nessa decisão, os(as) alunos, tipicamente entre os 15 e 18 anos de idade, ingressam no 4.º ciclo de estudos, também designado por ensino secundário, que incorpora o 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade.

² O nível socioeconómico foi definido a partir das habilitações académicas e das categorias profissionais dos pais, baseadas na Classificação Portuguesa das Profissões. Considerou-se (i) um nível socioeconómico baixo, quando ambos os pais desempenhavam profissões não-qualificadas e tinham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, (ii) um nível socioeconómico médio-baixo, quando a mãe e/ou o pai desempenhavam profissões administrativas ou técnicas e tinham completado o 12.º ano, e (iii) um nível socioeconómico médio-alto, quando a mãe e/ou o pai desempenhavam profissões intelectuais e de liderança, tendo completado o ensino superior.

Referências

- Araújo, A.** (2009). Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Araújo, A., & Taveira, M. C.** (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67.
- Ashby, J. S., & Schoon, I.** (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value, and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 350-360. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Bandura, A.** (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Baskin, T. W., & Slaten, C. D.** (2014). Contextual school counselling approach: Linking contextual psychotherapy with the school environment. *The Counseling Psychologist*, 42, 73-96. doi: 10.1177/0011000012473664.
- Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., Fonseca, A. C., & Haase, R.** (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.006

- Fouad**, N. A., Hackett, G., Smith, P. L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S., & Spencer, D. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: Gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 361-373. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.004
- Hartung**, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Howard**, K. A., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. S., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 100-108. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.013
- Howard**, K. A., & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143-152. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.010
- Lent**, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- 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.
- Martins**, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Negru-Subtirica**, O., & Pop, E. (2010). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.006
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2013, Junho). *Assessment of children's career exploration: Construction of the Childhood Career Exploration Inventory (CCEI)*. Comunicação oral na International Conference Life Designing and Career Counseling: Building Hope and Resilience, Pádova, Itália.
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2014). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância: Versão portuguesa da Childhood Career Development Scale*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Académicas.
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. In N. L. Pereira-Silva, A. Barbosa, & M. C. Rodrigues (Eds.), *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação*. Curitiba, Brasil: CRV Edições.
- Rosa**, E. (2004, Março 14). *Desigualdades regionais e sociais em Portugal e macrocefalia sem qualidade de vida na região de Lisboa*. Retirado de <http://resistir.info/portugal/macrocefalia.html>

- Schmitt-Wilson, S., & Welsh, M. C. (2012).** Vocational knowledge in rural children: A study of individual differences and predictors of occupational aspirations and expectations. *Learning and Individual Differences*, 22, 862-867. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.003
- Schultheiss, D. (2008).** Current status and future agenda for the theory, research and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57, 7-24. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x
- Schultheiss, D., & Stead, G. B. (2004).** Childhood Career Development Scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113-134. doi: 10.1177/1069072703257751
- Super, D. (1994).** A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013).** *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taveira, M. C. (1998).** Desenvolvimento vocacional nos primeiros anos da adolescência: Teoria e prática. *Saberes da Casa Pia de Lisboa*, 9, 33-43.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004).** Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Turner, S. L., Trotter, M. J., Lapan, R. T., Czajka, K. A., Yang, P., & Brissett, A. E. (2006).** Vocational skills and outcomes among native American adolescents: A test of the integrative contextual model of career development. *The Career Development Quarterly*, 54, 216-226. doi: 10.1002/j.2161-0045.2006.tb00153.x
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014).** *A living systems theory of vocational behavior and development*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Watson, M. & McMahon, M. (2005).** Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.011
- Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C. & Els, C. (2010).** Occupational aspirations of low socioeconomic black south African children. *Journal of Career Development*, 37, 717-734. doi: 10.1177/0894845309359351
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015).** Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 175-184. doi: 10.1007/s10775-015-9306-6

Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola

António Leite¹, Feliciano H. Veiga²

¹*Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa (Portugal)*

²*Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa
(Portugal)*

adeleite@sapo.pt; fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

Os estudos sobre o envolvimento e o autoconceito, nomeadamente em adolescentes e jovens, enquanto constructos multidimensionais, têm merecido uma atenção especial por parte da comunidade científica. Apesar de existirem diversos estudos sobre cada um dos constructos, há ainda muita investigação a realizar com os dois constructos. No âmbito do trabalho de investigação, denominado *Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: Um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância*, parece-nos importante aqui abordar uma das questões de estudo aí consideradas, que é a seguinte: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento de alunos na escola?* Numa época em que se pretende relançar a formação profissional como uma alternativa fiável para a conclusão do ensino secundário, refletir sobre os jovens e as atitudes face a si próprios, tendo em conta as dimensões do envolvimento, poderá ser um contributo para os trabalhos futuros.

Palavras-chave: autoconceito, envolvimento, aprendizagem em alternância, ensino profissional

Abstract

Studies about engagement and self-concept, as multidimensional constructs, namely those concerning children and adolescents, have earned special attention from the scientific community. Despite the existence of many essays about each one of the constructs, there's still a lot of research that can be done involving the two of them. In the context of the research entitled "Attitudes towards Self and school engagement: a study concerning students from the work-based training", it seems important to approach one of the issues: how does the self-concept and engagement dimensions of the school's students relate? In a time where it's desirable to re-launch professional education as a reliable alternative to complete secondary education, to reflect about young people and their attitudes about themselves, having in account the dimensions of engagement, may contribute to the future work.

Key-words: self-concept, engagement, professional education, work-based training

1. Introdução

Tendo em conta os estudos empíricos e os resultados recolhidos, o objetivo principal do presente estudo é analisar as relações entre as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Efetivamente, muitos são os estudos já realizados abordando as dimensões do autoconceito, enquanto constructo multidimensional e importante pela informação mais alargada e específica sobre as perceções que o indivíduo tem sobre si mesmo, baseadas nas suas relações com os pares e nas atribuições que ele tem sobre o seu comportamento (Shavelson et al., 1976). Pelo envolvimento, enquanto atuação em si (Schunk et al., 2010), dadas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa) o indivíduo pode abrir-se na sua relação com a escola, com os pares, com os professores, com a família (Skinner & Belmont, 1993; Lee & Shute, 2009; Lam et al., 2012). De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (Danna & Griffin, 1999). No âmbito do trabalho de

investigação, denominado *Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: Um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância*, parece-nos importante aqui abordar uma das questões de estudo aí consideradas, que é a seguinte: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento de alunos na escola?*

2. Autoconceito e envolvimento

A abordagem acerca do constructo *autoconceito*, objeto de muitos estudos, mesmo que a sua análise tenha sido iniciada no século passado, não produziu avanços significativos, não reunindo unanimidade quanto ao(s) sentido(s) na sua definição nem mesmo na enunciação terminológica. Assim, o constructo *autoconceito* tem uma sinonímia rica, como se depreende pelo número de significados atribuídos: consciência de si mesmo, autoestima, autoimagem, representação de si mesmo, autoavaliação, autopercepção (García, 1999). De acordo com a mesma fonte, a dificuldade aumenta quando nos referimos aos constructos *autoconceito* e *autoestima*. Ao confrontarmos a posição de autores, como por exemplo Musitu, Román *et al.* (1988), que afirmam que a “*autoestima expressa o conceito que um tem de si mesmo, segundo umas qualidades subjetivas e valorativas*”, constata-se que se confundem com o constructo *autoconceito*. Assim, na noção de *autoconceito*, as dimensões descritivas e avaliativas encontram-se presentes, isto é, a valoração que um sujeito faz de si mesmo é consequência lógica da própria imagem (García, 1999). Parece existir consenso definir *autoconceito* como aquelas percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, baseadas nas suas relações com os pares e nas atribuições que ele tem sobre o seu comportamento (Shavelson *et al.*, 1976).

Assumindo para o nosso estudo que o envolvimento é a atuação em si, implicando o envolvimento físico, cognitivo e afetivo. Enquanto o envolvimento cognitivo pode implicar planeamento, ensaio, organização, monitorização, tomada de decisão, resolução de problemas e avaliação do progresso (Schunk *et al.*, 2010), o envolvimento afetivo refere-se a sentimentos e reações afetivas do formando, seja em relação à aprendizagem, à escola, aos formadores e aos pares (Finn, 1989; Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Lee & Shute, 2009; Lam *et al.*, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). O envolvimento revela-se como uma ação motivada intimamente relacionada com as crenças do formando (Frade & Veiga, 2013).

Podemos considerar a relação entre alguns aspetos particulares do autoconceito e do envolvimento, como por exemplo, o relacionamento interpessoal e a satisfação. Relativamente ao relacionamento interpessoal, Frade (2015) refere um conjunto de autores (Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, 2009) que sustentam que os recursos do trabalho podem ajudar, entre outros aspetos, para o crescimento pessoal, para a consecução das metas, para o desenvolvimento e aprendizagem. A vertente do relacionamento interpessoal pode, inclusive, refletir-se na satisfação, no comprometimento e no envolvimento (Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell, & Thatcher, 2010). Outros autores sustentam que jovens adolescentes com boas relações interpessoais na escola veem refletidos no seu desempenho escolar mais elevado (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, Harter, Schmidt e Keyes (2002) sustentam que o bom relacionamento interpessoal acompanhado de emoções positivas contribui para um bem estar no trabalho.

Relativamente à satisfação, entendida como um estado emocional positivo (Locke, 1976), é considerada uma atitude: assim, a existência de emoções positivas afeta de forma positiva o bem estar no trabalho (Harter *et al.*, 2002; Paschoal & Tamayo, 2008).

O autoconceito, como referem Salanova, Bréso e Schaufeli (2005), relaciona-se de forma positiva e significativa com o envolvimento. Assim, segundo os mesmos autores, novos desafios implicam confiança em si mesmo, sendo reforçada quando se é bem sucedido, gerando uma “espiral positiva”. Em sentido contrário, as crenças negativas podem gerar mal estar psicológico, uma crise de eficácia, originando uma “espiral negativa”. Para Milhano e Pinto (2008), “a autoeficácia positiva associa-se à persistência, dedicação e satisfação nas ações realizadas” (p. 205). Num estudo desenvolvido por Nogueira e Veiga (2014) que envolveu 685 alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, utilizando a mesma escala do nosso estudo, “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D) de Veiga (2013), com subescalas de auto eficácia académica, social e emocional, encontraram relações significativas e positivas entre auto eficácia e envolvimento.

Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade dos jovens se sentirem ansiosos, tristes, deprimidos e terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006) citado por Nunes (2010) verificou-se uma relação positiva entre o apoio

social e emocional dos pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), demonstraram o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor, David-Kean & Malanchuk, 2007).

Caitin e Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Veiga (2013), o estudo sobre Envolvimento de Alunos na Escola tem sido objeto central nas discussões sobre fatores de sucesso académico e absentismo. Diversos são os autores que se debruçaram sobre este conceito (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) ou na escola de forma mais geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, e Paris, 2004). Apesar da sua conceptualização variar de acordo com os autores e o quadro teórico que adoptaram, há um amplo acordo sobre a sua natureza multidimensional. as dimensões que são estudadas são a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e, mais recentemente, a agenciativa. Estas dimensões foram descritas e empiricamente validadas.

3. Metodologia

3.1 Amostra

O Estudo envolveu 440 alunos do 10º ano (45,5%), 11º ano (27%) e 12º ano (27,5%), das zonas do grande Porto e Entre Douro e Vouga, e incluiu tanto rapazes (50%) como raparigas (50%) que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância, modalidade de formação profissional tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Estamos a falar de jovens que ingressaram numa modalidade de formação profissional que não é tutelada pelo Ministério da Educação. Estes jovens, na sua grande maioria, já vivenciaram situações de retenção e abandono escolares. Assim, dos 70% de jovens que conheceram a retenção no seu percurso escolar, metade teve duas ou mais de duas retenções. Dos 30% de jovens que nunca esteve retido estão os mais jovens e que escolheram sair da escola para ingressarem num centro de formação profissional.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão 30 itens

A escala PHCSCS, desde a sua primeira versão, com 80 itens (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984), passando pela segunda versão, com 60 itens (Piers & Herzberg, 2002) até à atualidade, tem sido utilizada em variadíssimos estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua referência. Holmbeck et al. (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica. A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, na procura de ampliação das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A nível internacional a escala PHCSCS-2 tem sido aplicada em diversas investigações, envolvendo aspetos específicos do autoconceito (Oriel, George & Blatt, 2008) e em sujeitos com necessidades educativas especiais (Remine, Care & Grbic, 2009). A escala também

foi validada para populações específicas, para além das norte-americana e europeias (Flahive, Chuang & Li, 2011), que concluíram adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa para alunos adolescentes. Em Portugal, a adaptação da versão com 80 itens foi realizada por Veiga (1989).

A utilização da PHCSCS-2 em Portugal foi bastante ampla (Veiga, 2012), tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (Rodrigues, 2011; Clemente, 2008) e na avaliação de programas de intervenção (Gomes, 2011; Bilimória, 2010), incluindo sujeitos de populações específicas - adolescentes em acolhimento institucional no estudo de Nunes (2010), alunos com necessidades educativas especiais (Ribeiro, 2010) e alunos com dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008). Nos diversos estudos analisados, pretendeu-se relacionar o autoconceito com outras variáveis escolares e extracurriculares (Nunes, 2010), tais como: a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a interrupção escolar e o sucesso académico (Veiga, 2012); os comportamentos disruptivos (Clemente, 2008; Clemente & Santos, 2010); a sociabilidade (Ribeiro, 2010); a motivação e os métodos de estudos (Bilimória, 2010); as atitudes face à leitura (Manata, 2011); a construção de projetos de cidadania (Gomes, 2011); o comportamento alimentar e a obesidade (Rodrigues, 2011).

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2, em que, num trabalho de Veiga (2006), Veiga e Rodrigues (2012), as respostas passam de 1 a 2 (não, sim) para de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente), mantendo inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à percepção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, como passa a ser descrito.

Este estudo (Veiga & Leite, 2016) usou a análise dos componentes principais com a rotação varimax que mostrou seis fatores específicos com distribuição dos itens, conforme aparece na Tabela 1. A percentagem de variância explicada, no conjunto dos fatores foi de 54,40%.

Tabela 1. Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens.

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
PH06. Sou uma pessoa tímida.	,554					
PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	,615					
PH23. Sou nervosa(a).	,678					
PH56. Tenho medo muitas vezes.	,727					
PH59. Choro facilmente.	,698					
PH08. A minha aparência física desagrada-me.		,472				
PH15. Sou forte.		,450				
PH33. Tenho o cabelo bonito.		,780				
PH44. Sou bonito(a).		,811				
PH49. Tenho uma cara agradável.		,795				
PH19. Faço muitas coisas más.			,638			
PH20. Porto-me mal em casa.			,631			
PH25. No C. de F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,645			
PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,760			
PH45. Meto-me em muitas brigas.			,691			
PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,634		
PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,602		
PH32. Sinto-me posto(a) de parte.				,708		
PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,663		
PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,491		
PH02. Sou uma pessoa feliz.					,776	
PH04. Estou triste muitas vezes.					,536	
PH28. Tenho sorte.					,550	
PH40. Sou infeliz.					,640	

PH42. Sou alegre.						,638	
PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.							,685
PH22. Sou um membro importante da minha turma.							,611
PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.							,640
PH39. Os meus colegas do C. de F. acham que tenho boas ideias.							,672
PH52. Esqueço o que aprendo.							,435

Dimensões: An (Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamento); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

À semelhança da versão portuguesa da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), optou-se pela colocação de cada item em apenas um fator, tendo em conta a saturação (previamente definida como superior a 0.40), o conteúdo semântico e a validade aparente desse item, bem como a proximidade à PHCSCS-2, buscando uma versão reduzida. A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens (PH01; PH03; PH04; PH06; PH07; PH08; PH19; PH20; PH23; PH25; PH27; PH32; PH37; PH40; PH45; PH51; PH52; PH56; PH59, da ordem da versão original PHCSCS com 60 itens). Deveremos sublinhar a validade externa da escala, como aparece em recente estudo (Veiga e Leite, 2016).

3.2.2 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola

A escala de envolvimento de alunos na escola (EAE) Student Engagement School Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013) avalia as quatro dimensões do envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Esta nova medida de avaliação, utilizada no nosso estudo, consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total). A amostra do estudo de validação incluiu 685 alunos de escolas médias e altas de várias regiões de Portugal. As quatro dimensões foram agrupadas por cinco itens. Para melhor clarificação, os

itens incluídos por cada dimensão foram do género: cognitiva (por exemplo, “Ao fazer o meu trabalho, começo por realizar um plano para a elaboração do texto.”), afetiva (por exemplo, “A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.”), comportamental (por exemplo, “Eu saio da escola sem uma razão válida.”) e agenciativa (por exemplo, “Durante as aulas, faço perguntas aos professores.”). Para diferentes grupos de estudantes, os valores de consistência interna variaram entre 0,70 e -,87. A validade fatorial é fornecida (Tufeanu, 2013). A evidência para a validade convergente é fornecida pelas correlações significativas com pontuações sobre o trabalho do estudante na escala School (SESS; Lam et al, no prelo). A estrutura foi replicada em três amostras independentes de estudantes do ensino médio romeno. Usando uma amostra de conveniência de 529 estudantes do ensino médio nas classes 9 a 12, Robu e Sandovici (2013) relataram uma solução de quatro fatores que explicaram 54,12% da variância total na pontuação dos itens. Para as subescalas correspondentes, os valores de consistência interna variaram entre 0,73 e -0,79. Utilizando análise fatorial confirmatória, a estrutura de fatores foi replicado em outra amostra de estudantes do ensino médio ($n = 472$). A partir de um delineamento transversal, Tufeanu (2013) realizou um estudo que teve como objetivo explorar a relação entre desempenho escolar e envolvimento na escola entre os adolescentes. Os participantes foram 254 estudantes do ensino médio romenos em notas 9 ou 10. A fim de explorar a validade interna da versão romena da SES-4DS, foi realizada uma análise fatorial exploratória. Os dados revelaram uma estrutura de quatro fatores respondendo por 55,29% da variância comum em itens.

3.3 Procedimento

Uma vez obtida a autorização da entidade competente a aplicação dos questionários foi administrativa, com respostas anónimas e a supervisão de um professor. Este trabalho ocorreu durante o normal desenvolvimento das aulas, tendo os estudantes colaborado voluntariamente. Foi dado aos sujeitos o tempo necessário para o seu preenchimento. Foram retirados da amostra os sujeitos que evidenciaram resposta enviesada ou falta de envolvimento por contradição.

4. Resultados

Na questão de estudo acima enunciada, de que se apresenta a tabela 1., ressalta o seguinte. Na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão Comportamental e a Agenciatura, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < 0,01$), seguidas da dimensão Cognitiva, EAE Total e Afetiva. As dimensões do autoconceito Estatuto intelectual, Aspeto físico, Satisfação-felicidade e PH Total apresentam correlações com todas as dimensões do Envolvimento, sempre com elevada significância estatística ($p < 0,01$). Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na Ansiedade, é negativo o sentido das correlações encontradas.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do EAE e as dimensões do autoconceito

Dimensões	Com	Afe	Cog	Age	EAETot
Co	,473**	0,017	,171**	0,06	0,045
An	-0,005	-0,042	-0,01	-,194**	-,113*
Ei	,226**	,223**	,417**	,509**	,435**
Po	,254**	0,051	-0,006	,193**	0,026
Af	,170**	,138**	,151**	,270**	,188**
Sf	,153**	,157**	,131**	,191**	,151**
PHTot	,310**	,156**	,211**	,362**	,220**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Co (Comportamental); An (Ansiedade); Ei (Estatuto intelectual); Po (Popularidade); Af (Aparência física); Sf (Satisfação-felicidade); PHtot (Piers-Harris Total); Com (Comportamental); Afe (Afetividade); Cog (Cognitiva); Age (Agenciatura); EAETot (Envolvimento de Alunos na Escola Total).

A correlação significativa e positiva, entre autoconceito e envolvimento que nesta questão de estudo foi encontrada, tem sido destacada por vários autores (Bandura, 1997; Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008; Shunk & Mullen, 2012), nomeadamente a nível da perceção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido.

A correlação significativa e positiva obtida a nível das dimensões do autoconceito com o *envolvimento cognitivo* corrobora as investigações cujos resultados indicam que alunos com autoconceito mais elevado realizam com maior frequência atividades cognitivas, como processamento de informação, representação mental, controlo de recursos de aprendizagem, recuperação da informação, e aplicação de estratégias autorreguladoras (Cross & Markus, 1994; Rodríguez *et al.*, 2004; Thomas *et al.*, 1993).

A correlação, significativa e positiva, entre as dimensões do autoconceito e o envolvimento afetivo poderá ser compreendida através dos afetos positivos, isto é, alunos com elevado autoconceito terão maior acesso a estados emocionais positivos (Cross & Markus, 1994), terão mais interesse pelas matérias (Marsh *et al.*, 1999), e maior satisfação na realização das tarefas (Irwing, 1996).

Nos estudos de Marsh e Yeung (1997), surgem comprovadas as correlações positivas e significativas entre autoconceito e envolvimento comportamental, apoiadas pelos estudos de Oyserman, Bybee, Terry, e Hart-Johnson (2004), que confirmam que alunos com autoconceito positivo participam mais na aula, dedicam mais tempo à execução de atividades e atingem melhores classificações.

Se o autoconceito é a base do comportamento motivado (Franken, 1998), funcionando como preditor da motivação dos sujeitos (Shavelson *et al.*, 1976; Bong & Skaalvik, 2003), o autoconceito influencia a forma como o sujeito lida com áreas alusivas às necessidades e aos comportamentos (Dweck & Grant, 2008; Vaz Serra, 1986; Veiga, 2012), condicionando as atribuições causais e os objetivos dos estudantes (Fernandéz, 2005), e direcionando, distintamente, conforme os contextos (Fontaine & Faria, 1989).

5. Conclusões

Procurámos entender os resultados à luz da literatura revista. Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade dos jovens se sentirem ansiosos, deprimidos e de terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006), citado por Nunes (2010), verificou-se uma relação positiva entre o apoio social e emocional dos

pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), referem o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos, formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo, pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos e de não envolvimento (Taylor, David-Kean & Malanchuk, 2007).

Caitin & Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (Danna & Griffin, 1999).

De acordo com Milhano e Pinto (2008), *“a autoeficácia positiva associa-se à persistência, dedicação e satisfação nas ações realizadas”* (p. 205). No estudo realizado por Veiga, Robu, *et al.* (2013), constatou-se que *“um elevado envolvimento assentava em estudantes com elevado autoconceito”* (p. 7482), propondo a adoção de medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar. No mesmo sentido, segue o estudo de Nogueira e Veiga (2014), que verificaram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

Referências

- Bilimória, H.** (2010). Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo. *Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Clemente, I.** (2008). Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Clemente, I., & Santos, S.** (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* pp 2576-2590.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.** (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W.** (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology* 25, (2).
- Fahive, M., Chuang, Y., & Li, C.** (2011). Reliability and Validity Evidence of the Chinese Piers-Harris Children's Self-Concept Scale Scores among Taiwanese Children. *Journal of Psycho educational Assessment*, v29 n3 p273-285.
- Finn, J.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2): 117–42.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* Spring, 74 (1), 59–109.
- Gomes, A.** (2011). Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência (Projecto Bússola). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., & Bruno, E.** (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Paediatric Psychology*, 33(9), 958-980.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.

- Lam**, S-F, Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 403-420). NY: Springer.
- Lee**, J., & Shute, V. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf
- Manata**, E. (2011). Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marsh**, H. (2000). The Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre: research breakthroughs and directions for the new millennium. In R. G. Craven & H. B. Marsh (Eds.). *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. Sydney: University of Western Sydney SELF Research Centre, 1-15
- Marsh**, H. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh**, H., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and one-dimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 133-163.
- Musitu**, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Nunes**, M. (2010). Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Oriel**, K., George, C., & Blatt, P. (2008). The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v27 (1), 5-20. (EJ807723) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Piers**, E. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)*. (2ª edição). Tennessee: Counsellor Recording and Tests
- Piers**, E., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95
- Piers**, E. & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª Ed.)*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Remine**, M., Care, E., & Grbic, M. (2009). Deafness, Teacher-of-the-Deaf Support and Self-Concept in Australian Deaf Students. *Deafness and Education International*, v11 n3 p116-131 (EJ853575) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>

- Ribeiro, C.** (2010). Relações de sociabilidade, entre Adolescentes, em contexto Escolar. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Especial*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Rodrigues, E.** (2011). O Comportamento Alimentar, o Autoconceito e a Obesidade Infanto-juvenil. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.
- Santos, A.** (2010). O autoconceito em crianças com e sem irmãos. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B.** (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C.** (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A.** (2010). Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In M.Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press: San Diego.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E., & Pitzer, J.** (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. H.** (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*. V (1), 39-48
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. H., & Domingues, D.** (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.
- Veiga, F. H., & Leite, A.** (2016). Escala de Avaliação do Autoconceito de Adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 Itens em Escala 1-6. In Feliciano H. Veiga (Coord.) (E-book) - *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação / Students' engagement in school : International perspectives of psychology and education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Wentzel, K. R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203

Zagenczyk, T.J., Scott, K.D., Gibney, R., Murrell, A.J., & Thatcher, J.B. (2010). Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 111, 127-138.

Qualidade de vida e atitudes sobre as intervenções assistidas por animais em estudantes do ensino superior

Maria Cristina Faria¹, José Pereirinha
Ramalho², Armindo Manuel Mendes³,
Marília Isabel Alexandre⁴,
María Perea-Mediavilla⁵,
Javier López-Cepero⁶, José Luís Sarasola⁷
^{1,2,3,4}*Instituto Politécnico de Beja (Portugal);*
⁵*Asociación Nacional de Intervenciones*
Asistidas por Perros y Otros Animales-
INTAP(España); ⁶*Universidad de Sevilla*
(España); ⁷*Universidad Pablo de*
Olavide (España)
¹ mcfaria@ipbeja.pt, ² jramalho@ipbeja.pt,
³ armindo.mendes@ipbeja.pt,
⁴ marilia.alexandre@ipbeja.pt, ⁵
manpermed@gmail.com, ⁶
jalocebo@us.es, ⁷ jlsarsan@upo.es

Resumo

Os estudos têm mostrado como a interacção homem-animal se encontra associada a vários efeitos salutógenos, resultantes tanto de estar com um animal, com um animal de estimação ou da participação em programas assistidos de intervenção. A presença do animal pode viabilizar desenvolvimento, envolvimento e ser motivadora para a comunicação, para o movimento e expressão, mudança de comportamento e participação numa atividade social, de conhecimento ou lúdica. Por isso, constitui um facilitador para atingir resultados positivos em intervenções clínicas e educacionais. Por conseguinte, as *Intervenções Assistidas por Animais* (IAA) têm despertado o interesse e uma atenção crescente entre os profissionais de saúde, de educação e

da população em geral. O presente estudo tem como principal objectivo a adaptação para a população portuguesa do questionário de *Mejora de la Calidad de Vida* (MCV, Perea-Mediavilla, López-Cepero, Tejada & Sarasola, 2014) e do *Cuestionario de Actitudes hacia las Intervenciones Asistidas por Perros* (CAINTAP, López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola, 2015). Ao mesmo tempo que são identificadas as qualidades psicométricas dos instrumentos, os resultados obtidos também permitem mostrar o entendimento e as expectativas dos estudantes sobre possíveis benefícios do contacto entre os animais e a identificação das suas atitudes sobre as intervenções assistidas com animais, em particular, com cães. A presente investigação é de carácter exploratório, transversal e recorreu a uma amostra por conveniência. O estudo foi realizado com estudantes do ensino superior do Instituto Politécnico de Beja que frequentavam cursos de licenciatura e mestrado na área da saúde e da educação (N = 400; Média de Idade = 22,21 anos; Mínimo = 17 anos, Máximo = 56 anos), sendo que na sua maioria são do género feminino (F=321 (80,25%); M=79 (19,75%)) e de estado civil solteiro (94%). Quanto às habilitações literárias 82% dos estudantes são detentores do 12ºano, 16% de licenciaturas, e 2% são detentores de outros níveis de habilitações literárias. Na adaptação para a população portuguesa os instrumentos revelaram qualidades psicométricas adequadas e mostraram que a maioria dos estudantes apresentavam atitudes muito positivas sobre as intervenções assistidas por animais e de como o convívio com estes pode contribuir para melhorar a qualidade de vida.

Palavras chave: Estudantes; Motivação; Envolvimento; Qualidade de Vida; Intervenções Assistidas por Animais

Abstract

Studies have shown how the human-animal interaction is associated with several health effects both as a result of being with an animal with a pet or participation in assisted intervention programs. The animal's presence may facilitate development, engagement and be motivating for communication, for movement and expression, behavior change and participation in social activity, knowledge or playful. So, it is an enabler to achieve positive results in clinical and educational interventions. Therefore, Assisted Interventions for Animals (IAA) has aroused the interest and increasing attention among health professionals, education and the general population. *This*

study aims to adapt to the portuguese population the questionnaire of *Mejora de la Calidad de Vida* (MCV, Perea-Mediavilla, Lopez-Cepero, Tejada & Sarasola, 2014) and the *Cuestionario de Actitudes hacia las Intervenciones Asistidas por Perros* (CAINTAP, Lopez-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola, 2014). While the psychometric qualities of the instruments are identified, the results also allow you to show understanding and students' expectations about possible benefits of contact between the animals and the identification of their attitudes about interventions assisted with animals, in particular, the dogs. This research is exploratory, transversal and used a convenience sample. The study was conducted with students of the Polytechnic Institute of Beja attending courses in health and education (N = 363; average age = 22.21 years; Minimum = 17 years, maximum = 56 years), and are mostly female gender (F = 321 (80, 25%), M = 79 (19,75%)) and unmarried (94%). As for the 82% educational attainment of students are holders of 12ºano, 16% of undergraduate education, and 2% are holders of other levels of education. The adaptation to the Portuguese population instruments showed adequate psychometric qualities and presented that most students had very positive attitudes about interventions assisted by animals and as contact with these can contribute to improving the quality of life.

Keywords: Students; Motivation; Engagement; Quality of life; Assisted Interventions for Animals

1. Introdução

Nos nossos dias, podemos observar como os animais desempenham um papel significativo na vida das pessoas de várias idades, desempenhando funções de companhia, proteção, distração, apoio ou assistência especializada. Os estudos têm mostrado como a interacção homem-animal se encontra associada a vários efeitos salutógenos, resultantes tanto de estar com um animal, com um animal de estimação ou da participação em programas assistidos de intervenção. A presença do animal pode viabilizar desenvolvimento, envolvimento e ser motivadora para a comunicação, para o movimento e expressão, mudança de comportamento e participação numa atividade social, de conhecimento ou lúdica. Por isso, constitui um facilitador para atingir resultados positivos em intervenções clínicas e educacionais. Por conseguinte, as *Intervenções Assistidas por Animais* (IAA) têm despertado o interesse e uma atenção crescente entre os profissionais de saúde, de educação e da população em geral.

Nas IAA é preciso distinguir uma aplicação recreativa de uma aplicação terapêutica. Podemos considerar as *Terapias Assistidas por Animais* (TAA) e as *Atividades Assistidas por Animais* (AAA). As primeiras dizem respeito a intervenções dirigidas por profissionais da área da saúde com objectivos estabelecidos e as outras procuram promover a qualidade de vida dos humanos em três componentes (motivacional, recreativa e educacional) a partir da incorporação de um animal com determinadas características (Nogueira, 2015).

2. Abertura da escola a novos envolvimento dos estudantes

No seu quotidiano, diante das ocorrências de vida, os indivíduos apresentam formas preferenciais de pensar e de agir, que são designados de *estilos* (Wechsler, 2008) que, em termos funcionais, permitem efectuar uma ligação entre o cognitivo e a personalidade. Os protagonistas dos contextos escolares de hoje movimentam-se e interagem utilizando as suas formas de pensar, agir, criar e empreender. Neste sentido, a Escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que, se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a individualidade de cada um (Faria, 2014). De acordo com a autora, a Escola não pode descuidar a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões e na superação das suas dificuldades; proporcionando abordagens inovadoras e ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens, interações e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento e a acção para a realização do projecto de vida do estudante com êxito. Uma Escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua actuação, na linha da promoção de uma educação proactiva que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores. Por isso, deve estar aberta a iniciativas inovadoras que possibilitem o desenvolvimento e bem-estar. Uma Escola com estes requisitos poderá contemplar *Intervenções Assistidas por Animais*, contudo, é preciso preparar o ambiente e os agentes educativos para esta intervenção em contextos diferenciados.

3. Intervenções assistidas por animais (IAA)

As *Intervenções Assistidas por Animais* (IAA) dizem respeito à introdução de animais como um complemento para o desenvolvimento com fins de saúde e de educação, promovendo desta forma uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, quer a partir da convivência (interacção humano-animal) ou da sua inclusão em intervenções assistidas. Desde o século XVIII que os animais foram introduzidos como facilitadores de mudança (Serpell, 2010). Nos últimos tempos, a nível internacional, a investigação tem mostrado como estas intervenções têm sido alvo de estudos e publicações sobre as atitudes dos profissionais (médicos, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, ...), a validação de instrumentos de avaliação (como por exemplo, o *Brisbane Animal Assisted Therapy Acceptability Test* (BAATAT), (Moody, King & O'Rourke, 2002) e a organização de programas (López-Cepero, Perea-Mediavilla, Roldán, & Sarasola-Sánchez-Serrano, 2015). Por exemplo, narrativas de terapeutas ocupacionais norte-americanos apresentaram expectativas positivas em sete áreas: (1) aumento da motivação; (2) benefícios físicos da interacção, (3) melhoras ao nível da atenção; (4) melhoras no humor; (5) melhoras na interacção social, (6) oferta de oportunidades de cuidar; e (7) criar um ambiente mais caseiro. (Ferrese, Forster, Kowalski & Wasilewski, 1998; cit. Velde, Cipriani & Fisher, 2005). Estudos realizados com psicólogos evidenciaram um misto de expectativas de aspectos positivos (melhorias eram esperadas na relação terapêutica e resultados de intervenção) e negativas (medos de imprevisibilidade do animal ou falta de apoio dos centros e instituições para intervenções) (Black., Chur-Hansen & Winefield, 2011).

As evidências a favor da IAA apresentadas na literatura, são também acompanhadas de preocupações relativas ao fato de não existir formação especializada neste domínio ao nível da formação inicial de cursos de Psicologia, Medicina, Enfermagem, Serviço Social, o que dificulta a inclusão destas dinâmicas no exercício da actividade profissional. Em estudos realizados com estudantes do ensino superior verificou-se que os alunos apresentavam expectativas positivas relativas à IAA e os receios apresentados correspondem a comportamentos que são facilmente ultrapassados por adestramento (López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola, 2014; Faria, Ramalho, Mendes, Alexandre, Perea-Mediavilla, López-Cepero, & Sarasola-Sánchez-Serrano, 2016).

De acordo com o trabalho realizado por Nogueira (2015) de revisão sistemática da literatura (estudos de 1965 a 2014) sobre *Terapia Assistida por Animais* (TAA), observou-se: a) a existência de contributos que o vínculo animal pode desempenhar a nível relacional e terapêutico; b) o tipo de animal utilizado na intervenção terapêutica envolve cavalos, cães, burros, golfinhos, pássaros, lamas e coelhos; c) a população alvo das terapias assistidas por animais apresenta uma grande variedade de diagnósticos, em particular, as perturbações do desenvolvimento e necessidades específicas (e.g.: gerentes), emocionais, comportamentais e degenerativas; e d). a existência de uma grande heterogeneidade de programas de intervenção e populações-alvo. Neste estudo, foram ainda questionados dez psicomotricistas que realizam intervenção com animais em Portugal Continental a 211 clientes, de todas as faixas etárias, sendo na sua maioria indivíduos do género masculino, com múltiplas perturbações. O animal mais utilizado foi o cavalo seguido pelos cães, burros e répteis. De acordo com o autor parece não existir nenhum protocolo de ação para intervenção, dado que, os psicomotricistas referenciados organizam o seu programa de intervenção a partir de objetivos delineados e consequentes de avaliações com outros instrumentos. Assim, recomenda-se a importância da realização de programas estruturados que visem estudar a eficácia das TAA através da prática psicomotora.

4. Qualidade de vida

A Organização Mundial de Saúde (OMS), definiu a Qualidade de Vida como “ a *percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações*” (WHOQOL Group, 1994, p. 28). Esta definição que obteve consenso internacional, abrange uma perspectiva transcultural e multidimensional, que contempla a influência da saúde física e psicológica, do nível de independência, relações sociais, crenças pessoais e das suas relações com o meio. Na avaliação subjectiva da qualidade de vida individual as pessoas apresentam a percepção que têm de sua própria existência.

A literatura científica tem mostrado o papel que os animais podem desempenhar na melhoria da qualidade de vida de vários grupos, quer através da convivência (interação homem-animal) quer a partir da sua inclusão nas intervenções assistidas. Por exemplo, o contato com animais de estimação é fator protector das doenças

do coração e do stresse agudo, e ainda, as intervenções assistida por animais, têm demonstrado a utilidade para melhorar os sintomas do espectro do autismo, dificuldades associada a tratamentos médicos, problemas comportamentais (Perea-Mediavilla, López-Cepero,, Tejada & Sarasola,2014).

5. Objetivos

O presente estudo tem como principal objectivo a adaptação para a população portuguesa do questionário de *Mejora de la Calidad de Vida* (MCV, Perea-Mediavilla, López-Cepero, Tejada y Sarasola, 2014) com 31 itens e do *Cuestionario de Actitudes hacia las Intervenciones Asistidas por Perros* (CAINTAP, López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola, 2014), com 27 itens. O segundo objectivo pretende-se com a intenção de conhecer o que pensam os jovens estudantes sobre os ganhos no contato e intervenções assistidas com os animais. Ao mesmo tempo que são identificadas as qualidades psicométricas dos instrumentos, os resultados obtidos também permitem mostrar o entendimento e as expectativas dos estudantes sobre possíveis benefícios do contacto entre os animais e a identificação das suas atitudes sobre as intervenções assistidas com animais, em particular, com cães.

6. Metodologia

6.1 Participantes

O estudo foi realizado com estudantes do ensino superior do Instituto Politécnico de Beja que frequentavam cursos de licenciatura e mestrado na área da saúde e da educação (N = 400; Média de Idade = 22,21 anos; Mínimo = 17 anos, Máximo = 56 anos), sendo que na sua maioria são do género feminino (F=321 (80,25%); M=79 (19,75%)) e de estado civil solteiro (94%). Quanto às habilitações literárias 82% dos estudantes são detentores do 12ºano, 16% de licenciaturas, e 2% são detentores de outros níveis de habilitações literárias.

6.2 Instrumentos

O questionário de *Mejora de la Calidad de Vida* (MCV, Perea-Mediavilla, López-Cepero, Tejada & Sarasola, 2014) surge neste estudo designado de *Melhoria da Qualidade de Vida* (MQV) (31 itens), para ser realizado a sua adaptação à população portuguesa. O instrumento original *Mejora de Calidad de Vida* (MCV) foi criado pelos autores espanhóis a partir dos 31 indicadores propostos pela Schalock et al. (2002) por Perea-Mediavilla, López-Cepero, Tejada & Sarasola, (2014). Este instrumento com 31 itens, apresentou adequadas qualidades psicométricas (quatro factores de fácil interpretação com 49% da variância explicada e alfas compreendidos entre .76 e .89). O *Cuestionario de Actitudes hacia las Intervenciones Asistidas por Perros* (CAINTAP, López-Cepero, Perea-Mediavilla, Tejada & Sarasola, 2015) surge neste estudo designado de *Questionário de Atitudes sobre Intervenções Assistidas por Cães* (QAINAC) (27 itens). O instrumento original foi criado pelos autores espanhóis a partir de uma revisão da literatura (Anderson, 2007; Wilson & Netting, 2012) e do instrumento *Brisbane Animal Assisted Therapy Acceptance Test* (BAATAT; Moody, King & O'Rourke, 2002). A análise factorial exploratória identificou 20 itens distribuídos por dois factores designados de *Atitudes Positivas* (N=11) e *Atitudes Negativas* (N=9), ambos com alfas > .87.

6.3 Procedimento

Tendo como base a versão original de cada um dos instrumentos de avaliação utilizado nesta investigação os dois foram traduzidos para português por cinco dos autores e um colaborador independente, com formação na língua espanhola. As versões obtidas foram posteriormente analisadas e colocadas em confronto. Alcançado o consenso para a versão portuguesa, os instrumentos foram retraduzidos para a língua original (espanhol). As discordâncias foram analisadas e discutidas até ser encontrado um acordo. Por último, foram submetidos ao parecer de um perito em língua portuguesa e apresentados a alguns membros da população alvo para uma reflexão falada, de forma a identificar se percebiam a expressão do modo que se pretendia. Finalmente, obteve-se a versão dos instrumentos em língua portuguesa, incluindo uma pequena introdução explicativa. A colheita dos dados foi realizada

de forma individual ou em grupo, na situação de sala de aula com a colaboração do professor em espaço da Escola Superior de Educação ou da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja.

7. Resultados

Ao nível do estudo das estatísticas descritivas, parece relevante o fato dos alunos inquiridos considerarem, de uma forma muito significativa, que o contato com animais permite “*Melhorar a sensação de bem-estar psicológico*” e que o principal fator que emerge da análise fatorial esteja ligado à saúde e ao bem-estar.

Ao questionar cada inquirido sobre se *Pensou em algum animal em particular*, a maioria respondeu que sim (79,75%), referindo-se com maior frequência ao cão (74,75%), o que é coincidente com a investigação. Sobre se *têm animal de estimação*, a maioria refere que sim (69,75%), que têm cão (53,7%) e ou gato (17,75%), já há alguns anos. Quanto aos outros, questionados se gostariam de ter algum animal referem que não. As preferências e atitudes relativas aos animais parecem estar bem definidas.

Os resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett relativos ao instrumento MQV são apresentados no Quadro I.

Quadro I. Resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett para MQV

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,954
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6735,925
	df	465
	Sig.	,000

Do estudo sobre a fiabilidade estatística relativo à consistência interna do instrumento *Melhoria da Qualidade de Vida* obteve-se um Alpha de Cronbach de (,953). Da análise fatorial realizada (Quadros II, III, IV e V) foram identificados cinco fatores que explicam uma parte considerável da variância, ou seja, 60,43%.

Quadro II – Solução fatorial encontrada após AFE com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Variância explicada e consistência de cada um dos fatores. (Entre parêntesis assinalam-se as saturações eliminadas pela equipa de investigação)- MQV-FATOR 1- Saúde e bem-estar

Dimensão original	Itens	Componente				
		F1-Saúde e bem-estar	F2-Autonomia e adaptação	F3-Integração e apoio	F4-Interação social	F5-Clima do centro
Em	14. Melhorar a sensação de bem-estar psicológico	,768				
Em	15. Ajudar a que as pessoas se sintam mais felizes	,736				
Fis	6. Oferecer oportunidades para disfrutar do lazer	,705				
Fis	3. Melhorar a sensação de bem-estar físico	,686				
Em	16. Melhorar a saúde mental	,666	(,352)			
Soc	10. Fazer com que as pessoas se sintam mais apoiadas	,658				
Fis	1. Melhorar a saúde física dos/as participantes	,577				
Fis	8. Fomentar a mobilidade	,576				
Soc	13. Ajudar a sentir-se útil e necessário/a para os outros	,513		(,439)		
Em	17. Aumentar a autoestima	,473	(,479)			
Fis	2. Ser estimulante para os sentidos (visão, audição, etc.)	,453				
	N	11	9	4	3	4
	Variância explicada	42,46	6,50	4,36	3,76	3,35
	Alpha de Cronbach	,907	,901	,750	,776	,788

Legenda: Em – Bem-estar emocional; Fis – Bem-estar físico; Soc – Inclusão social; Aut – Autodeterminação; Des – Desenvolvimento pessoal; Mat – Bem-estar material; Dir – Direitos; Int – Relações interpessoais (Shalock et al., 2002)

Quadro III. Solução fatorial encontrada após AFE com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Variância explicada e consistência de cada um dos fatores. (Entre parêntesis assinalam-se as saturações eliminadas pela equipa de investigação)- MQV-FATOR 2 Autonomia e adaptação, FATOR 3-Integração e apoio e Fator 4 Interação social

Dimensão original	Itens	Componente				
		F1Saúde e bem-estar	F2Autonomia e adaptação	F3Integração e apoio	F4-Interação social	F-5Clima do centro
Aut	31. Ajudar a definir a novas metas pessoais		,715			
Aut	30. Aumentar a segurança na tomada de decisões		,710			
Aut	29. Motivar a manutenção da independência na realização de atividades		,637			
Des	18. Motivar a esforçar-se mais para satisfazer as necessidades pessoais	(,384)	,616			
Des	19. Estimular para continuar a aprender		,608			
Des	20. Dar força para lidar com novos desafios	(,436)	,602			
Mat	28. Melhorar a gestão dos próprios recursos (dinheiro, comida, etc.)		,562			(,401)
Mat	25. Contribuir positivamente para a adaptação a uma nova etapa do ciclo de vida		,523			
Int	21. Facilitar a procura de apoio em pessoas que lhe são próximas		,507	(,387)	(,374)	
Fis	7. Ajudar a manter uma alimentação saudável			,705		
Soc	11. Fomentar a integração na vizinhança			,619	(,416)	
Fis	5. Ajudar a realizar as tarefas do dia-a-dia			,570		
Fis	4. Favorecer a relação com os profissionais do centro / instituição	(,450)		,515		

Int	22. Favorecer a interação com pessoas desconhecidas				,790	
Int	23. Facilitar as relações de amizade				,699	
Dir	24. Estimular a reclamação do que considera justo		(,444)		,497	
	N	11	9	4	3	4
	Variância explicada	42,46	6,50	4,36	3,76	3,35
	Alpha de Cronbach	,907	,901	,750	,776	,788

Legenda: Em – Bem-estar emocional; Fis – Bem-estar físico; Soc – Inclusão social; Aut – Autodeterminação; Des – Desenvolvimento pessoal; Mat – Bem-estar material; Dir – Direitos; Int – Relações interpessoais (Shalock et al., 2002)

Quadro IV. Solução fatorial encontrada após AFE com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Variância explicada e consistência de cada um dos fatores. (Entre parêntesis assinalam-se as saturações eliminadas pela equipa de investigação) - MQV-FATOR 5-Clima do centro

Dimensão original	Itens	Componente				
		F1Saúde e bem-estar	F2-Autonomia e adaptação	F3-Integração e apoio	F4-Interação social	F-5Clima do centro
Mat	27. Melhorar o centro / instituição como espaço de convívio	(,360)				,685
Mat	26. Ajudar a dar menos importância aos bens materiais		(,389)			,665
Soc	12. Aumentar a participação nas atividades do centro / instituição	(,460)		(,383)		,438
Soc	9. Criar um melhor ambiente no centro / instituição	(,559)		(,428)		,421

Legenda: Mat – Bem-estar material; Dir – Direitos; Soc – Inclusão social (Shalock et al., 2002)

Os resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett relativos ao instrumento QUINTAC são apresentados no Quadro V.

Quadro V. Resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett para o QAINAC

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5056,239
	df	351
	Sig.	,000

Do estudo sobre a fiabilidade estatística relativo à consistência interna do instrumento *Questionário de Intervenções Assistidas por Cães* obteve-se um Alpha de Cronbach de (,679) para 22 itens. O valor de Alpha de Cronbach obtido foi de (,913) para a escala *Atitudes Positivas* face às IAA (uma vez invertido o valor do item 5) e de (,878) para o fator *Atitudes Negativas* face às IAA.

Da análise fatorial realizada para 27 itens do QAINAC foram identificados seis factores; F1-Atitudes positivas para com os Animais (11 itens) (variância=30,465); F2-Atitudes negativas para com os Animais (8 itens) (variância explicada =13,255); F3-Percepção que os Animais prejudicam a saúde (3 itens) (variância explicada =5,798); F4-Concordância com a IAA (2 itens) (variância explicada=4,541); F5-Percepção de Suporte Animal no trabalho (2 itens)(variância explicada =4,213); F6-Percepção do Benefício do Suporte animal (2 itens) (variância explicada = 3,704) (Quadro VI), que explicam uma parte considerável da variância, ou seja, (61,98%).

Em conformidade com o instrumento original das *Atitudes sobre as Intervenções Assistidas por Cães* a versão portuguesa destaca dois factores principais, um relativo às *Atitudes Positivas para com os Animais* (APA) e o outro diz respeito às *Atitudes Negativas para com os Animais* (ANA). Observámos também factores que evidenciam as dimensões *Percepção que os Animais prejudicam a saúde*, *Concordância com a IAA* e *Percepção de Suporte Animal no trabalho*.

Quadro VI. Solução fatorial para encontrada após AFE com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax: QUINTAC – FATOR

1-Atitudes positivas para com os Animais

Dimensão original	Itens	Componente					
		F1-Atitudes positivas para com os Animais	F2-Atitudes negativas para com os Animais	F3-Percepção que os Animais prejudicam a saúde	F4-Concordância com a IAA	F5-Percepção de Suporte Animal no trabalho	F6-Percepção do Benefício do Suporte animal
	10. A intervenção assistida ajudará os/as participantes a relaxar	,811					
	26. Incluir cães na intervenção fortalecerá a relação entre a equipa da associação e os/as participantes	,759					
	18. Os cães podem ajudar a que os/as profissionais	,736					
	16. O centro será um sítio mais interessante para se trabalhar	,732					
	19. Este novo programa é uma atividade valiosa para o centro	,727					
	25. Os cães facilitarão a comunicação entre a equipa da associação e os/as participantes, possibilitando o acordo sobre os objetivos de trabalho	,712					
	14. A intervenção assistida fará da residência um lugar mais feliz	,692					
	21. Os/as potenciais participantes considerarão interessante a intervenção assistida / A intervenção assistida poderá ser interessante para os/as possíveis participantes	,678					
	24. Os animais aumentarão o compromisso dos/as participantes com as oficinas e atividades propostas	,632					

	4. A intervenção assistida beneficiará a imagem do centro	,592					
	5. Este centro não é o lugar adequado para uma intervenção deste tipo	-,399					

8. Conclusão

Na adaptação para a população portuguesa os instrumentos revelaram qualidades psicométricas adequadas e mostraram que a maioria dos inquiridos (estudantes do ensino superior) apresentavam atitudes muito positivas sobre as intervenções assistidas por animais e de como o convívio com estes pode contribuir para melhorar a qualidade de vida. É relevante conhecer o que futuros profissionais de saúde e de educação pensam sobre a IAA para delinear formação e intervenções futuras. Assim, como os estudantes espanhóis, também os portugueses apresentam expectativas positivas relativas à utilidade das intervenções assistidas, sendo o cão o que melhor se identifica. Efectivamente, determinados animais de companhia surgem como benéficos para o bem-estar e saúde dos humanos. Contudo, para que um cão possa ser considerado “*de assistência*” é importante que apresente determinadas características físicas e comportamentais comprovadas por especialistas para poder interagir adequadamente com os humanos ou até que venha a ser submetido a um treino especializado. Apesar dos dados obtidos irem ao encontro dos estudos mostrando a relevância de benefícios para a saúde da IAA, consideramos que há ainda um caminho a percorrer para uma melhor compreensão das atitudes e crenças do apoio dos animais em contexto educacional e de saúde, bem como da especificidade e adequação da sua introdução estratégica. Seria também interessante realizar um próximo estudo, onde fossem aplicados os referidos instrumentos a docentes do ensino superior e a profissionais no terreno, para conhecer a sua sensibilidade e as suas atitudes para a introdução das IAA nas instituições de ensino superior e de trabalho.

Referências

- Black,** A.F. Chur-Hansen.A. & Winefield. H.R. (2011). Australian psychologists' knowledge of and attitudes towards animal-assisted therapy. *Clinical Psychologist*, 15, 69-77. DOI: 10.1111/j.1742-9552.2011.00026.x.
- Faria,** M.C. (2014). Envolvimento dos estudantes na escola e promoção do *coaching* educacional e empreendedorial. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ISBN: 978-989-98314-7-6.
- Faria,** M.C.; Ramalho, J., Mendes, A., Alexandre, M., Perea-Mediavilla, M., López-Cepero, J. & Sarasola-Sánchez-Serrano,J. (2016). Melhoria da Qualidade de Vida e Intervenções Assistidas por Animais, *Espaços, Memórias e Envelhecimento. Livro de Resumos do VI Seminário Ibérico de Psicogerontologia*, Beja: IPBeja. ISBN: 978-989-8008-25-1.
- López-Cepero,** J., Franco, L., Perea-Mediavilla, M., Piñero, N., Roldán, A. & Picabia, A. (2014). Animal-assisted Interventions: Review of Current Status and Future Challenges. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 1, 85-101.
- López-Cepero,** J.; Perea-Mediavilla,M.; Roldán, A. & Sarasola-Sánchez-Serrano,J. (2015). Validación del Cuestionario de Actitudes ante.las Intervenciones Asistidas por Perros (CAINTAP) en estudiantes universitarios del sur de España: Beneficios y temores percibidos. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 22, pp. 123-138, ISSN 1133-0473; DOI: 10.14198/ALTERN2015.22.07.
- Moody,** W.J., King, R. & O'Rourke, S. (2002). Attitudes of paediatric medical Ward staff to a dog visitation programme. *Journal of Clinical Nursing*, 11, 537-544. DOI: 10.1046/j.1365-2702.2002.00618.x.
- Nogueira,** G. M, (2015). *Terapia assistida por animais: revisão sistemática da literatura e análise exploratória da prática psicomotora*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Perea-Mediavilla,** M.A., López-Cepero, J., Tejada, A. y Sarasola, J.L. (2014).Intervenciones asistidas por animales & calidad de vida: expectativas en estudiantesuniversitarios españoles. *Escritos de Psicología*, 7, 10-18. DOI:10.5231/psy.writ.2014.1909.
- Serpell,** J.A. (2010). Animal-assisted interventions in historical perspective. En H.A. Fine (ED.). *Handbook of animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3ª ed.) (pp17-32).U.S.A.: Academic Press.
- Schalock,** R.L. & Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- WHOQOL Group (1994)**. Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

- Velde, B.P.** Cipriani, J. y Fisher, G. (2005). Resident and therapist views of animal-assisted therapy: implications for occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 43-50. DOI: 10.1111/j.1440-1330.2004.00442.x.
- Wechsler, S.** (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura e Sociedad.*, 207-218.
- Wilson, C.C.** y Netting, F.E. (2012). The status of instrument development in the human-animal interaction field. *Anthrozoos*, 25, S11-S55. DOI: 10.2752/175303712X13353430376977.

Relações de género, vivências das praxes, satisfação com a vida e envolvimento do estudante / Gender relationships, experiences of hazing and student's engagement at higher education

Suzana Nunes Caldeira¹, Áurea Sousa²,
Osvaldo Silva¹, Maria Mendes³,
Maria José Martins⁴

¹*Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAc (Portugal)*

²*Universidade dos Açores,
CEEApIA (Portugal)*

³*Universidade dos Açores,
GaPEOS(Portugal)*

⁴*Instituto Politécnico de Portalegre,
UIDEF-IEUL, CIEP (Portugal)*

suzana.n.caldeira@uac.pt,
aurea.st.sousa@uac.pt,
osvaldo.dl.silva@uac.pt,
macmendes1@hotmail.com,
maria.jose.martins@mail.telepac.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A transição para o ensino superior é indicada como um marco com significado na vida do estudante. Associada a essa transição surgem as praxes, apontadas por alguns como facilitadoras do envolvimento do caloiro na organização. Mas há discordância desta visão dos acontecimentos que, associada a incidentes graves vindos a público, terão contribuído para se iniciarem, no nosso país, um conjunto de estudos que pretendem clarificar contornos, contextos e implicações

desta problemática. **Objetivos:** Uma das variáveis estudadas neste âmbito respeita à violência interpares, nomeadamente nas relações de género. Neste trabalho, procura-se aferir perceções de estudantes sobre a violência nas relações de género, tentando-se descortinar eventuais associações com: opiniões relativas às praxes; bem-estar na vida; e sentimento de pertença à universidade. **Metodologia:** 253 estudantes da Universidade dos Açores (37.5% rapazes e 62.5% raparigas). O protocolo de recolha de dados inclui variáveis sociodemográficas, a Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN), a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EASBPES), a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). Os dados foram submetidos a métodos estatísticos (do univariado ao multivariado). **Resultados:** Os rapazes legitimam mais a violência de género, sendo as diferenças significativas em três das subescalas da EAVN. Existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASBPES, a pontuação total da EASVE e a pontuação total da EAE-E4D. **Conclusão:** Os estudantes que menos legitimam a violência de género tendem a ter uma opinião mais favorável em relação às praxes, a estar mais satisfeitos com a vida e a apresentar níveis mais elevados de sentimento de pertença à Universidade. Provavelmente, sentem os rituais de entrada como um acontecimento divertido e de acolhimento por parte dos veteranos. **Palavras-chave:** Praxes, Violência de género, Envolvimento académico, Análise de dados.

Abstract

Background: The transition to the higher education is a meaningful happening in the students' life. Associated with this transition arise academic rituals, which are pointed by some authors as facilitator of the newcomers engagement at the university. However, there are other interpretations which, associated to some severe incidents, influence an enlargement and a strongest approach to this problematic in our country, in order to clarify their contours, contexts and implications. **Objectives:** One of the variables studied in this project concerns to the violence between pairs, particularly in dating situations. It seeks to gauge the students' perceptions about the violence in the gender relations, trying to uncover associations with the opinions about

hazing, the well-being in life and feeling of belonging to the university. **Methodology:** 253 students from the University of the Azores (37.5% male and 62.5% female). The data collection protocol includes sociodemographic variables, the Attitudes towards Dating Violence Scales (ADVS), the Assessment Scale of Bullying Situations in Hazing of Higher Education (ASBSHHE), the Abbreviated Scale of Satisfaction with the Student Life (ASSSL), and the Scale of the Students' Engagement in the School (SSES). The data were submitted to methods of exploratory analysis (univariate to the multivariate). **Results:** The male students legitimize more gender violence than female students. The differences are significant in the case of three of the subscales of ADVS. There are weak negative correlations between the total scores in each one of the subscales of ADVS and: the total score of the ASSHE; the total score of the ASSSL; and the total score of SSES. **Conclusion:** Students that less legitimize gender violence tend to express a better opinion through hazing situations, to feel happier with life and to show higher sense of belonging to the University. They probably felt all the entrance rituals as a funny and friendship approach from the veterans.

Keywords: Academic hazing, Gender violence, Academic involvement, Data analysis.

1. Introdução

O estudante do ensino superior tem vindo a ganhar cada vez mais a atenção por parte dos investigadores. Poderíamos dizer que as preocupações que cativam essa atenção resultam, pelo menos parcialmente, de uma extensão vertical daquelas que têm sido, há já bastante mais tempo, as preocupações com os alunos dos ensinos básico e secundário. Para a Psicologia, em particular para a Psicologia da Educação, o foco atencional incide no “processo dinâmico ensino/aprendizagem ou nos [os] diversos sistemas instrucionais, para que a aquisição [...] de conhecimentos” seja profícua (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 5). No entanto, tem vindo a ser cada vez mais saliente a preocupação com o envolvimento académico dos alunos, pelos efeitos protetores do sucesso que aquele tem evidenciado (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Hirschfield & Gasper, 2011; Fernandes, Caldeira & Tiago, 2013). A importância concetual e prática do envolvimento dos alunos na escola já motivou, em Portugal, a realização de dois congressos internacionais, respetivamente em 2013 e em 2016, coordenados por Feliciano H. Veiga, no primeiro caso, e por Feliciano H. Veiga e Carolina Carvalho, no segundo.

O envolvimento do aluno na escola pode ser “entendido como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação), tratando-se [trata-se] de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de resposta aos problemas nas escolas dos nossos dias” (Veiga, 2013, p. 442). As questões da ligação à instituição de ensino, a qualidade e a intensidade dessa ligação surgem, então, como elementos significativos no que se refere à adaptação do aluno à instituição e ao modo como ele persiste no enfrentar dos desafios que nela vive. Este aspeto relativo à criação de vínculos surge com idêntica relevância no âmbito do ensino superior, como atestam, por exemplo, os estudos de Tinto (1975), onde é apresentada a ideia de que o ingresso e a persistência do estudante no ensino superior dependem da sua integração, académica e social, e é referido que um dos principais motivos para o abandono é um baixo nível de compromisso dos estudantes para com a instituição.

As praxes académicas têm sido apresentadas pelos seus apoiantes como um meio facilitador da integração do estudante novato na instituição e da criação de novos vínculos, designadamente relacionais. Esta ideia encontra-se, por exemplo, em estudos de Pimentel, Mata e Pereira (2012) ou de Dias e Sá (2013), onde as atividades de praxe surgem relatadas por estudantes como uma boa forma de integração, de estabelecimento de novas dinâmicas relacionais e de promoção do sentimento de pertença na transição do ensino secundário para o superior. Mas a caracterização mais frequente da praxe, sobretudo na literatura internacional, tem uma conotação negativa, sendo, nesses casos, descrita como um conjunto de comportamentos ultrajantes e violentos de veteranos sobre caloiros, onde, por exemplo, sujeitar os recém-chegados a agressões físicas (por exemplo, privação de sono), psicológicas (por exemplo, insultar), ou de índole sexual (por exemplo, obrigar a atos sexuais simulados ou reais) (Sternier, 2008; Nirh, 2014) são bastante comuns. Este tipo de comportamentos, ao invés de facilitar a convivência, parece retratar situações de violência interpares, em certa medida, análogas à que se encontram em estudos sobre violência de género.

Efetivamente, tanto a violência física, como a psicológica ou a sexual, são categorias de comportamento abusivo, que se encontram em diversos estudos sobre violência nas relações de intimidade (e.g., Basile & Saltzman, 2002; Straus & Sweet, 1992). No âmbito da violência física encontram-se todas as ações que causam ferimentos ou dores no outro (Ehlert, 2007). A violência psicológica pode

passar pela utilização de comunicação verbal e não-verbal, com o objetivo de causar sofrimento psicológico (Straus & Sweet, 1992), mediante atitudes, tais como as de amedrontar, isolar, insultar ou ridicularizar. A violência sexual pode consubstanciar-se em comportamentos diversos de índole sexual, implícitos ou explícitos, que provocam desconforto (Ehlert, 2007). Em muitos trabalhos empíricos encontra-se a indicação de que os jovens de ambos os sexos mostram baixa concordância com este tipo de violência, mas os números são inquietantes (Machado, Matos & Moreira, 2003). Em termos de género, a indicação é a de que a tolerância ou legitimação da violência é superior no sexo masculino (e.g., Miller, 2011; Price, Byers, Sears, Whelan & Saint-Pierre, 2000). Relativamente a outras vivências, a literatura tem mostrado que as assimetrias de poder entre parceiros íntimos (Kaura & Allen, 2004) ou a exposição a outras interações violentas (O’Keefe, 1998) podem facilitar a expressão de comportamentos agressivos na intimidade. Acresce que a exposição continuada a este tipo de comportamentos tende a ativar perceções de desvalorização pessoal, baixo nível de competência, baixa autoestima, desânimo aprendido, entre outras (Matos, 2002; Sousa, 2010), e visam quebrar laços entre a vítima e a sua rede social.

Vê-se, então, alguma similitude com o que se reporta às situações de praxe, não apenas na tipologia dos comportamentos agressivos, como nas condições da sua manifestação e nas implicações que acarreta. Também neste caso, os rapazes evidenciam maior tolerância e adesão à praxe (Costa, Dias, Dias, Souza & Canela, 2013), mesmo quando nela reconhecem alguns comportamentos de assimetria de poder, com este claramente centrado nos membros mais velhos (Mikell, 2014). Para além disso, esta situação confrontativa, marcada pelo poder unilateral, também ativa sentimentos de impotência (Cooper, Walker, Askew, Robinson & McNair, 2011) e de baixa autoestima; baixo rendimento; e incremento de stresse, ansiedade e agressividade (Silva & Morgado, 2011), podendo gerar desligamento do estudante ao curso e à academia (Goulart, 2013).

No seu conjunto, esse tipo de comportamentos, a ocorrer no seio das instituições de ensino superior, contraria as atribuições que foram cometidas a essas instituições, nomeadamente a referente à “criação do ambiente educativo apropriado às suas finalidades” (alínea b) do n.º 1 do art.º 8, RJIES), que são, entre outras, “a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes” (n.º1 do art.º 2, RJIES). Alinhando pelos mesmo princípios, é missão da Universidade dos Açores “[...]”

contribuir para a construção de uma sociedade inspirada em valores humanistas que promova o desenvolvimento sustentável e o bem-estar através do saber, da criatividade, da iniciativa e da cooperação” (art. 3º dos Estatutos da Universidade dos Açores). E é sabido que a instituição de formação é protetora de um clima de bem-estar, quando cria condições de vinculação forte e segura ao jovem, quando fomenta, entre outros aspetos, um elevado envolvimento académico e se trabalha para um igualmente elevado desempenho académico (Herrenkohl, Hill, Chung, Guo, Abbott & Hawkins, 2003).

Foi atendendo à missão e atribuições das instituições de ensino superior, com foco para a Universidade dos Açores, que se desenvolveu o presente estudo. Teve-se, ainda, em conta a meta de se atingir, em 2020, uma percentagem de jovens com um diploma do ensino superior da ordem dos 40% (Estratégia 2020 para a Europa, 2011) e dados da situação escolar nos Açores, assinalando que, em 2011, 23% dos jovens entre os 15 e os 24 anos apenas tinham concluído o 2.º ciclo (ProSucesso, 2015). Para além do mais, os Açores são uma das regiões do país onde a taxa de denúncia/participação de violência doméstica é das mais elevadas (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2015). Neste cenário, interessou aceder a perceções de estudantes da Universidade dos Açores sobre violência de género, tentando-se descortinar eventuais associações: com opiniões relativamente às praxes, pela similitude das circunstâncias; com sentimentos de bem-estar, pela saliência que este conceito assume na missão da universidade; e com “vivências de ligação centrípeta” à universidade (Veiga, 2013), pelo valor que aquelas têm na ativação da persistência e na prevenção do abandono. Pretendendo a Universidade dos Açores prestar um contributo efetivo em termos de elevar o nível científico-tecnológico e sociocultural da população, em particular da que lhe está mais próxima, parece ser fundamental deter um conhecimento tão objetivo quanto possível de aspetos referentes à sua população estudantil, com vista a uma aposta sustentada em situações que facilitem a transição, simplifiquem a adaptação e reforcem vínculos entre os estudantes e a instituição.

2. Método

Pretende-se, com este trabalho, aferir percepções de estudantes sobre a violência nas relações de género, tentando-se descortinar eventuais associações com: opiniões relativamente às praxes; bem-estar na vida; e envolvimento na universidade.

A amostra é constituída por 253 estudantes da Universidade dos Açores (37.5% do género masculino e 62.5% do feminino), inscritos em cursos de diferentes áreas científicas.

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário, que inclui variáveis sociodemográficas, a Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN) (Saavedra, 2010), a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EASBPES) (Matos, Jesus, Simões & Nave, 2010), a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) (Marques & Ribeiro, 2006) e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) (Veiga, 2013). Antes da produção de resultados, averiguou-se a consistência interna dos itens destas escalas, na amostra em estudo, através do coeficiente alpha de Cronbach.

A EAVN é constituída por 76 itens e integra seis subescalas que visam aferir as percepções dos sujeitos acerca da “Violência Psicológica Masculina” (VPM), “Violência Física Masculina” (VFM), “Violência Sexual Masculina” (VSM), “Violência Psicológica Feminina” (VPF), “Violência Física Feminina” (VFF) e “Violência Sexual Feminina” (VSF), nas relações de intimidade na adolescência e juventude. Os itens são pontuados em formato Likert de 1–*Discordo Totalmente* a 5–*Concordo Totalmente*. Alguns dos itens são pontuados de forma invertida, isto é, a sua pontuação é revertida. Para cada indivíduo, são calculadas as pontuações relativas à escala total e a cada uma das suas subescalas. A consistência interna dos itens da EAVN, na amostra em estudo, é muito boa (0.939), sendo satisfatória a dos itens respeitantes às suas dimensões (VPM: 0.757; VFM: 0.850; VSM: 0.797; VPF: 0.819; VFF: 0.810; VSF: 0.825).

A EASBPES é um instrumento constituído por 15 itens de autorresposta, organizados em três fatores: “Relação positiva com a praxe” (RPP), “Relação negativa com a praxe” (RNP) e “Dimensão social” (DS), que visam conhecer o modo como os estudantes se relacionam com as praxes. Os itens são pontuados numa escala de Likert, de 1–*Discordo totalmente* a 5–*Concordo totalmente*. Os itens do fator RNP, à exceção de um, são de pontuação invertida. Para cada indivíduo, são calculadas a pontuação total e as pontuações em cada um dos fatores. A consistência interna dos

itens da EASBPES na amostra em estudo é satisfatória (0.752), assim como a das suas dimensões (RPP: 0.871; RNP: 0.721, DS: 0.580).

A EASVE informa sobre o nível de satisfação na vida. É constituída por sete itens de autorresposta numa escala tipo Likert de 1–*Discordo totalmente* a 6–*Concordo totalmente*. Nesta escala, existem dois itens de leitura invertida. A consistência interna dos itens da EASVE na amostra em estudo é satisfatória (0.79).

A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) avalia o nível de envolvimento do estudante com a instituição de ensino. É constituída por vinte itens (cinco itens referentes a cada uma das dimensões (Veiga, 2013): Cognitiva, Afetiva (com 2 itens invertidos), Comportamental (todos os itens pontuam inversamente) e Agenciativa. É um instrumento de autopreenchimento com seis posições de resposta, onde 1 corresponde a total desacordo e 6 a total acordo. No entanto, no âmbito deste trabalho, utilizaram-se apenas 17 itens da EAE-E4D, tendo em atenção um estudo realizado por Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (Veiga, 2016, pp. 47-61), o primeiro com esta escala com estudantes do ensino superior, que recomenda a reformulação de três dos itens (12, 13 e 14) da dimensão Comportamental. A consistência interna dos itens da EAE-E4D, na amostra em estudo, é satisfatória (EAE-E4D, só com 17 itens: 0.842), assim como as dos itens das subescalas Cognitiva (0.778), Afetiva (0.789), Comportamental (0.527, valor muito baixo, mas aceitável) e Agenciativa (0.898).

Relativamente às pontuações, quanto mais elevadas: na EAVN e em cada uma das suas subescalas, maior é a tolerância à violência no namoro por parte de um indivíduo; na EASBPES e em cada uma das suas subescalas, mais favorável é a opinião de um indivíduo relativamente às praxes; na EASVE, maior é a satisfação dos estudantes com a vida; na EAE-E4D e em cada uma das suas subescalas, maior é o envolvimento académico dos estudantes.

No âmbito da recolha dos dados, os respondentes foram informados acerca dos objetivos da investigação e a sua participação foi voluntária. No âmbito da análise dos dados, é de salientar o cálculo de algumas medidas sumárias da estatística descritiva, a aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, do teste de Mann-Whitney (dada a não verificação do pressuposto de normalidade das pontuações obtidas nas escalas e nas subescalas utilizadas, segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov) e da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM).

3. Resultados

3.1. Caracterização da amostra em termos das variáveis em estudo (EAVN, EASBPES, EASVE e EAE-E4D)

A Tabela 1 contém os valores da média e do desvio padrão das pontuações obtidas na EAVN e nas suas seis subescalas, na amostra em estudo.

Tabela 1. Média e desvio padrão das pontuações totais da EAVN e das suas subescalas

Sexo		EAVN	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF
Masculino	Média	146.13	30.96	21.10	20.87	24.61	24,93	25.45
	Desvio Padrão	34.53	9.07	8.61	7.24	7.18.	7,92	8.32
Feminino	Média	134.05	26.89	20.78	18.68	23.12	23,58	22.19
	Desvio Padrão	36.42	7.04.	8.96	6.83	7.73.	8,76	8.37
Total	Média	138.51	28.43	20.90	19.,50	23.68	24,06	23.40
	Desvio Padrão	36.12	8.10	8.81	7.05	7.55	8,47	8.48

A leitura da Tabela 1 indica que no caso da escala total da EAVN o valor da média (138.51) se situa abaixo do ponto médio do intervalo de variação da mesma (228), situação que também se verifica com as suas subescalas, pelo que se depreende que os jovens da amostra tendem a afirmar não concordar com a violência na relação íntima. As pontuações obtidas pelos rapazes foram, em média, ligeiramente superiores às das raparigas. No entanto, através da aplicação do teste de Mann-Whitney, conclui-se que só existem diferenças significativas entre sexos ao nível da pontuação total da EAVN ($U=3153.5$; $p=0.010$) e de três das suas subescalas: VPM ($U=4863$; $p=0.000$), VSM ($U=5525$; $p=0.010$) e VSF ($U=5077.5$; $p=0.002$). Assim, embora a atitude prevalecente seja a de não legitimação da violência, os rapazes apresentam maior condescendência face à violência no namoro. Globalmente, estes resultados não se afastam de outros encontrados na literatura (e.g., Machado *et al.*, 2003; Miller, 2011).

A Tabela 2 contém os valores da média e do desvio padrão das pontuações totais obtidas nas restantes escalas: EASBPES, EASVE e EAE-E4D.

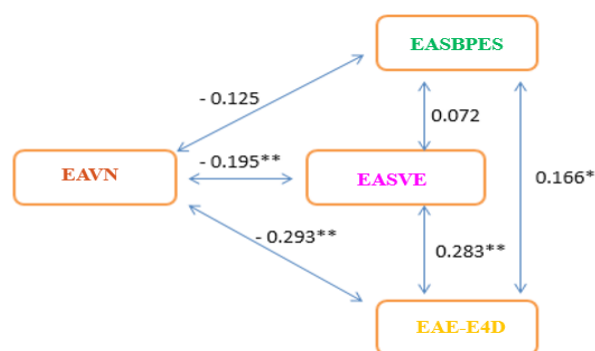
Tabela 2. Média e desvio padrão das pontuações totais da EASBPES, EASVE e EAE-E4D

Sexo		EASBPES	EASVE	EAE-E4D
Masculino	Média	52.56	26.76	68.62
	Desvio Padrão	11.31	6.64	12.30
Feminino	Média	49.85	27.17	68.28
	Desvio Padrão	8.57	5.53	11.17
Total	Média	50.89	27.02	68.41
	Desvio Padrão	9.78	5.95	11.57

Os resultados mostram que, em média, os estudantes da amostra total apresentam pontuações acima dos pontos médios da EASBPES (45), da EASVE (24.5) e da EAE-E4D (59.5), o que significa que tendem a expressar, em geral, níveis razoáveis de acordo com a praxe (50.89), de satisfação com a vida (27.02) e de envolvimento na universidade (68.41). Uma leitura com base na variável “Sexo” mostra que na EASBPES os rapazes pontuam, em média, mais alto do que as raparigas; na EASVE as raparigas pontuam, em média, mais alto do que os rapazes; e na EAE-E4D as pontuações são praticamente iguais. Mas a aplicação do teste de Mann-Whitney dá a conhecer que as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significativas. Deste modo, pode-se considerar que a variável “Sexo” não tem um papel diferencial no respeitante às representações e vivências da praxe, aos sentimentos de bem-estar e aos vínculos estabelecidos com a instituição de formação.

3.2. Estudos de Associação entre a EAVN e as restantes variáveis (EASBPES, EASVE e EAE-E4D) - resultados globais e por subescalas

No sentido de descortinar eventuais associações entre as perceções dos estudantes sobre violência de género e opiniões relativamente às praxes, sentimento de bem-estar na vida e envolvimento na universidade, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Na Fig. 1 estão assinaladas as correlações estatisticamente significativas entre as escalas (valores do coeficiente de correlação de Spearman).



*A correlação é significativa para $\alpha=0.05$ ($p<0.05$); ** A correlação é significativa para $\alpha=0.01$ ($p<0.01$)

Figura 1. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre pares de escalas

Conforme se observa na Fig. 1, existem correlações negativas fracas entre a EAVN e as restantes escalas avaliadas, dando a conhecer que na amostra em estudo a atitude de tolerância à violência tende a decrescer com o aumento das pontuações nas restantes escalas. Esta conclusão tem particular acuidade no caso da EASVE e da EAE-E4D, pois a correlação registada é estatisticamente significativa ($p<0.05$). Deste modo, conclui-se que a atitude de tolerância à violência tende a decrescer com o aumento de sentimentos de bem-estar na vida e com o fortalecimento da “ligação centrípeta” à instituição de formação.

Adicionalmente estudou-se a associação entre as restantes variáveis. É de salientar a existência de correlações positivas fracas, mas estatisticamente significativas ($p<0.05$), entre as pontuações referentes aos seguintes pares de escalas: (EASVE, EAE-E4D); (EASBPES, EAE-E4D). Note-se, por exemplo, que o sinal positivo da correlação entre a EASVE e a EAE-E4D indica que as pontuações destas escalas variam no mesmo sentido, ou seja, à medida que a satisfação com a vida aumenta (EASVE) o envolvimento académico (EAE-E4D) também aumenta e vice-versa, daí as setas nos dois sentidos na Fig. 1. O mesmo raciocínio aplica-se à relação entre a EASBPES e a EAE-E4D, levando, neste caso, à pressuposição de que a vivência das

praxes por parte dos estudantes da amostra foi positiva e facilitadora da integração na nova instituição de ensino.

Em seguida, apresentam-se resultados dos estudos de associação entre as subescalas da EAVN e os restantes instrumentos de medida utilizados.

A Tabela 3 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e: i) a pontuação obtida na EASBPES; ii) as pontuações obtidas em cada um dos fatores (RPP; RNP; DS) da EASBPES.

Tabela 3. Matriz de correlações: valores do coeficiente de correlação de Spearman

EAVN	EASBPES	RPP	RNP	DS
VPM	-0.105	0.057	0.099	-0.130*
VFM	-0.051	0.074	0.044	-0.143*
VSM	-0.088	0.074	0.104	-0.226**
VPF	-0.116	0.015	0.124	-0.178*
VFF	-0.088	0.013	0.087	-0.095
VSF	-0.225**	-0.054	0.184**	-0.253**

* $p < 0.05$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.05$); ** $p < 0.01$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.01$)

A partir da observação da Tabela 3, podemos concluir que, na amostra em estudo:

— existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASBPES. No entanto, somente a referente à subescala VSF da EAVN é estatisticamente significativa ($r_s = -0.225$; $p = 0.001$). Assim, tendencialmente, a atitude face à violência na intimidade, com especial acuidade para o caso da violência sexual feminina, tem relação inversa com a atitude global face à relação com a praxe.

— há uma correlação positiva fraca, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação obtida na subescala VSF da EAVN e a pontuação obtida na subescala RNP da EASBPES ($r_s = 0.184$; $p = 0.007$). Este resultado sugere que a tolerância à violência sexual feminina cresce no mesmo sentido do repúdio de ideias negativas sobre a praxe. Este resultado contraria o sentido dos restantes e merece clarificação.

— há correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas nas subescalas da EAVN e a pontuação obtida na subescala DS da EASBPES (todas estatisticamente

significativas, $p < 0.05$, excetuando o caso da VFF), podendo presumir-se que a atitude de legitimação da violência na intimidade decresce com o aumento do apoio social recebido no decurso das atividades de praxe.

A Tabela 4 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das escalas da EAVN e a pontuação obtida na EASVE.

Tabela 4. Valores do coeficiente de correlação de Spearman

EAVN	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF
EASVE	- 0.211**	- 0.176**	- 0.076	- 0.224**	- 0.185**	- 0.131*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASVE (todas significativas à exceção do caso da VSM). O sinal negativo das correlações indica que estas variam em sentido inverso: à medida que a pontuação de cada uma das subescalas da EAVN aumenta, a pontuação da EASVE diminui. Assim, os estudantes que menos legitimam a violência de género estão mais satisfeitos com a vida.

A Tabela 5 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e: i) a pontuação total da EAE-E4D (com apenas 17 itens); ii) as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAE-E4D.

Tabela 5. Valores do coeficiente de correlação de Spearman: EAVN versus EAE-E4D

EAVN	EAE-E4D	Cognitiva	Afetiva	Comportamental	Agenciativa
VPM	-0,193**	-0,168**	-0,211**	-0,090	-0,135*
VFM	-0,231**	-0,192**	-0,160*	0,016	-0,172**
VSM	-0,164*	-0,109	-0,123	-0,075	-0,086
VPF	-0,236**	-0,180**	-0,165*	-0,055	-0,114
VFF	-0,292**	-0,228**	-0,188*	0,004	-0,171**
VSF	-0,170*	-0,219**	-0,138*	-0,126	-0,072

* $p \leq 0.05$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.05$); ** $p \leq 0.01$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.01$)

A Tabela 5 mostra que:

- existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EAE-E4D, todas estatisticamente significativas.
- as correlações entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e as das subescalas da EAE-E4D são praticamente todas negativas fracas, ou seja, quanto menos pontua um indivíduo nas subescalas da EAVN mais tende a pontuar nas subescalas da EAE-E4D.

Estes resultados são consistentes com a ideia de que os estudantes que menos legitimam a violência de género expressam níveis mais elevados de ligação à Universidade.

3.3. Análise de Correspondências Múltiplas (ACM)

Foi efetuada a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), considerando como variáveis ativas o género e as pontuações totais da EAVN, da EASVE e da EAE-E4D, estas últimas recodificadas em três categorias (1-Baixa, 2-Média, 3-Alta). Foi, ainda, utilizada a pontuação total da EASBPES, também recodificada nas mesmas três categorias, como variável suplementar, dado que esta não se mostrou relevante para a definição das duas dimensões consideradas (valores baixos das medidas de discriminação e das quantificações das categorias).

A Fig. 2 contém o mapa percetual resultante da aplicação da ACM.

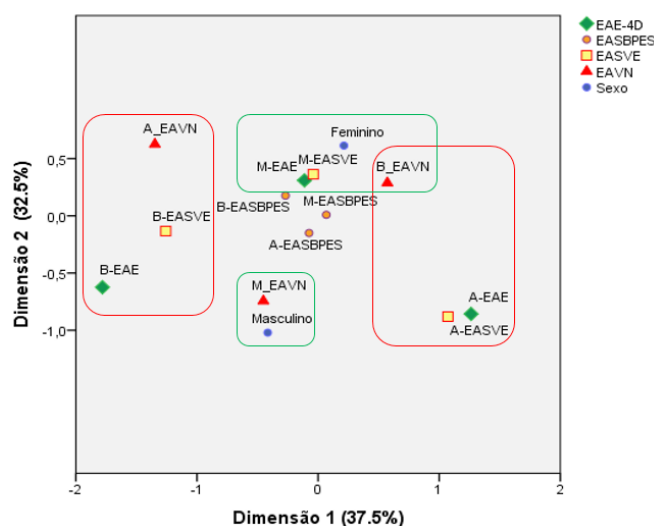


Figura 2. Mapa percetual resultante da ACM (Método de normalização: Variable Principal).

A primeira dimensão (37.5%) opõe, em geral, os estudantes com pontuações altas na EAVN (A-EAVN), pontuações baixas no envolvimento académico (B-EAE) e que tendem a ter pontuações baixas na EASVE (B-EASVE) [lado esquerdo] aos estudantes que têm pontuações baixas na EAVN (B-EAVN), pontuações globais altas na EAE-E4D (A-EAE) e pontuações altas na EASVE (A-EASVE) [lado direito]. A segunda dimensão (32.5%) opõe os estudantes do género feminino, que tendem a ter pontuações baixas na EAVN (B-EAVN) e médias na EASVE (M-EASVE) e na EAE-E4D (M-EAE) [no topo] aos do sexo masculino, que tendem a ter pontuações médias na EAVN (M-EAVN) [na base].

4. Conclusão

Os estudantes da Universidade dos Açores inquiridos neste estudo definem-se, sobretudo, por discordarem de práticas abusivas nas relações interpares íntimas, com mais expressão no sexo feminino. Este dado é animador em termos da caracterização da situação da violência doméstica na Região. Não obstante, não é demais acentuar o papel que a Universidade pode e deve desempenhar no sentido da construção de uma sociedade inspirada em valores humanistas, como, aliás, está vertido nos seus estatutos, onde, para além de outros aspetos, se inscreve educação de relações de género assente em princípios de paridade e mutualidade.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género tendem a ter uma opinião mais favorável em relação às praxes, a estar mais satisfeitos com a vida e a apresentar níveis mais elevados de envolvimento na Universidade.

No que respeita às praxes, admite-se que estes estudantes sentem os rituais de entrada da Universidade como um acontecimento divertido e de acolhimento por parte dos veteranos. Com efeito, a relação inversa que se encontra entre a legitimação da violência e a adesão à praxe faz pressupor que esta, na Universidade dos Açores, contribui para a criação de uma atmosfera facilitadora das relações interpares e de um ambiente educativo estimulante.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género são, também, os que tendem a expressar níveis mais elevados de satisfação com a vida. Embora, tendencialmente, os estudantes da Universidade dos Açores se apresentem com níveis razoáveis de bem-estar, importa manter e incrementar esta condição, não apenas pelo facto de este conceito ter destaque a nível dos princípios norteadores

da missão da Universidade, como pelos seus prováveis efeitos protetores sobre um fenómeno assaz expressivo na Região (a violência de género). A Universidade dos Açores tem também um contributo a emprestar à construção de uma sociedade que privilegia o bem-estar e a qualidade de vida da população.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género são, por fim, os que tendem a expressar um vínculo mais forte com a Instituição. Considerando o quadro agudo e generalizado de insucesso escolar na Região e o valor que o envolvimento tem na ativação da persistência e na prevenção do *dropout*, parece estar aqui uma pista forte para a Universidade, no sentido de esta mobilizar recursos que apostem não só na qualidade das aprendizagens curriculares que proporciona aos estudantes e na sua preparação para o mercado de trabalho, mas também na qualidade de desenvolvimento psicossocial e na satisfação dos estudantes com as vivências e o percurso académicos.

A aplicação da ACM permitiu relacionar a pontuação da EAVN (recodificada em três categorias: Baixa, Média, Elevada) com o género; e com as pontuações obtidas nas outras três escalas (EASBPES, EASVE, EAE-E4D), também recodificadas nas mesmas três categorias, evidenciando as associações existentes entre as diversas categorias e robustecendo as ilações acima descritas.

Referências

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009).** Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670.
- Basile, K. C., & Saltzman, L. E. (2002).** *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Cooper, J., Walker, J., Askew, R., Robinson, J., & McNair, M. (2011).** Students perceptions of bullying behaviours by nursing faculty. *Issues in Educational Research*, 21(1). Disponível em <http://www.iier.org.au/iier21/cooper.pdf>
- Costa, S., Dias, O., Dias, A., Souza, T., & Canela, J. (2013).** Trote universitário: diversão ou constrangimento entre os académicos de saúde?. *Revista Bioética*, 21(2), pp. 250-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a19v21n2.pdf>
- Dias, D., & Sá, M. (2013).** Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 21(1) Disponível em http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf

- Direção Regional da Educação (2015).** *ProSucesso - Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em 15 de maio de 2015, de: <https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf>
- Ehlert, C.** (2007). *Adolescent Dating Violence: A Review of Literature on Development, Prevalence, Perceptions, Help-Seeking and Prevention Programs*. Master of Science Degree in Education. University of Wisconsin-Stout.
- Estatuto da Universidade dos Açores** (Despacho normativo n.º 8/2016, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 154 — 11 de agosto de 2016).
- European** anti-poverty network (2011). *A Estratégia Europa 2020*. Acedido em 28 de agosto de 2016 de http://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf
- Fernandes, H., Caldeira, S., & Tiago, T.** (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- Fernandes, H., Caldeira, S. N., Silva, O., & Veiga, F. H.** (2016). Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior - Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional”, EAE-E4D. In F.H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* Motivação para o Desempenho Académico. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, pp.47-61.
- Goulart, G.** (2013). Bullying como fator de evasão universitária: percepção dos alunos de uma universidade federal da região centro-oeste. *Revista Gestão Universitária*, ed.316. Disponível em http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oeste&catid=328:316&Itemid=21
- Herrenkohl, T., Hill, K., Chung, I., Guo, J., Abbott, R., & Hawkins, J.** (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, 27, 179 – 191.
- Hirschfield, J., & Gasper, J.** (2011). The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J. Youth Adolescence*, 3- 22.
- Kaura, S., & Allen, C.** (2004). Dissatisfaction with relationships power and dating violence perpetration by men and women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(5), 576-588.
- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A.** (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psicológica*, 33, 69-83.
- Marques, S. & Pais Ribeiro, J.L.** (2006). “Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: estudo preliminar”, in C. Machado, C. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI*

Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Lisboa: Edições Psiquilibrios: 536-543.

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de bullying nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3(1). Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf>.

Matos, M. (2002). Violência Conjugal. In Abrunhosa, R., & Machado, C., *Violência de Vítimas de Crimes*, Vol. 1 (81-130). Coimbra: Quarteto Editora.

Mikell, T. (2014). *Getting away with murder: hazing, hegemonic masculinity, and victimization*. Tese de mestrado em Arts in Criminology and Criminal Justice. Universidade da Carolina do Sul, USA. Disponível em: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2853>

Miller, L. (2011). Physical abuse in a college setting: a study of perceptions and participation in abusive dating relationships. *Journal of Family Violence*, 26, 71-80.

Nirh, J. (2014). *Explanations of college students for engaging in hazing*. Dissertação para o grau de Doutor em Filosofia com especialização em Ensino Superior. Arizona: Universidade do Arizona.

O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.

Oliveira, J. H. B., & Oliveira, J. H. A. M. (1996). *Psicologia da Educação escolar II. Professor-ensino*. Coimbra: Almedina.

Pimentel, M., Mata, M., & Pereira, F. (2012). Práticas iniciáticas de integração no ensino superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des) integração? In *Atas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 393 – 401.

Price, E. L., Byers, E. S., Sears, H. A., Whelan, J., & Saint-Pierre, M. (2000). Dating Violence Amongst New Brunswick Adolescents: A Summary of Two Studies. *Muriel McQueen Fergusson Centre for Family Violence Research*.

Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa (2015). *Relatório Violência Doméstica*. Disponível em <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Procuradoria-Geral+Distrital+de+Lisboa+-+Relat%C3%B3rio+Viol%C3%Aancia+Dom%C3%A9stica%2C+Julho+2015>

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, publicada em Diário da República).

Saavedra, R. M. M. (2010). *Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Silva, A., & Morgado, M. (2011).** *Bullying no Ensino Superior: Existe?*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Vol.11 (3). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/1147/1357>
- Sousa, C. (2010).** *Retrospectivas apreciativas de mulheres sobreviventes de violência na intimidade: o processo de apoio psicológico e as competências pessoais*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado a 6 de Janeiro de 2012 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1896/1/ulfp035571_tm.pdf.
- Sterner, R. (2008).** *Running head: History of hazing*. Oregon State University Disponível em: <https://ruthsterner.files.wordpress.com/2008/05/histpdf.pdf>
- Straus, M. A., & Sweet, S. (1992).** Verbal/symbolic aggression in couples: Incidence rates and relationships to personal characteristics. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 346-357.
- Tinto, V. (1975).** Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Veiga, F.H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.

Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores

Ana Ladeiras, Isabel Barroso,
Isabel Fernandes, Andreia Ferreira,
Catarina Veloso, Marina Fuertes
e Otília Sousa
*Escola Superior de Educação de Lisboa,
CIED.*

Resumo

A atividade de construção permite às crianças inventarem e descobrirem novas possibilidades e combinações, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Quanto maior for o grau de participação e de autonomia da criança maior é o ganho para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste estudo procurámos estudar a forma como as crianças participam e se envolvem numa atividade de construção com educadores e educadoras. Para o efeito, foi pedido a 20 díades de educadores-criança e 22 díades de educadoras-criança que realizassem, em aproximadamente 20 minutos, um produto à sua escolha com os materiais (e.g., desenho, corte, colagem, construção) e ferramentas (e.g., cola quente, martelo) disponibilizadas. Pretende-se com este estudo: i) analisar o grau de participação da criança na realização desses produtos; ii) estudar a relação entre o comportamento interativo do educador e o grau de participação e envolvimento da criança na tarefa. As crianças tinham 3 anos de idade (21 meninas e 21 meninos) e não apresentavam problemas de desenvolvimento. Os resultados indicam uma relação entre o comportamento da criança e o do adulto. As crianças revelam-se mais participativas, mostrando maior satisfação e envolvimento na tarefa quando o adulto é mais disponível, atento, positivo e respeitador.

Ao longo da tarefa a forma de envolvimento, tempos de atenção, motivação para a tarefa e de participação da criança parece variar. Em educação de infância o

Educador deverá saber ler e adaptar o seu comportamento ao longo destas fases do envolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação na infância; Participação da criança; Motivação; Género

Abstract

Play making activity allows new learning possibilities and combinations for young children, contributing to their sensory, motor and cognitive development. The degree of participation and autonomy of the child is associated with his or her development and learning. In this research, we study children participation and engagement in interactivity with male and female educators. For this purpose, 20 dyads male educator-child and 22 female educator-child dyads were invited to make in 20 minutes a product of their choice with the materials (e.g., drawing, cutting, gluing, construction) and tools (e.g., hot glue, hammer) available. This study aims were to: 1) investigate the degree of child participation in the elaboration of this products; 2) to explore the relation between the interactive behavior of the educator and the participation and involvement of children during the task. The children were 3 years old (21 girls and 21 boys) without developing problems. Our findings indicate a relation between the adult and child behavior. Children improve their participation, satisfaction and involvement in the task, when the adult is more available, attentive, positive and respectful. Nevertheless, the degree of engagement, attention, motivation and participation of the child seems to vary during the task. In early childhood education, the educator needs to read and adapt their behavior to the child involvement.

Keywords: Early Childhood Education; Child participation; Motivation; Gender

1. Introdução

A investigação prévia tem indicado que o envolvimento dos alunos na escola afeta o sucesso educativo (Willms, Friesen & Milton, 2009) mas também é resultante desse sucesso (Wang & Eccles, 2013; Gunuc, 2014) e mediador dos processos de aprendizagem/motivação dos estudantes (Taylor & Parsons, 2011). O conceito de envolvimento é complexo, indicando o grau participação, autonomia e motivação do

estudante na sua aprendizagem (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga et al., 2012). Ao longo da história da investigação sobre o envolvimento, este conceito tem sido definido de modo cada vez mais como dinâmico, sistémico e multidimensional incluindo dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais (e.g., Veiga, 2013). Na dimensão cognitiva, por exemplo, inclui-se o investimento do estudante, estratégias auto-reguladoras e de aprendizagem (Fredricks, et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Enquanto na área emocional, o envolvimento inclui todas as variáveis associadas à relação com colegas e professores e, ainda, o sentimento de pertença e de vinculação à escola (Goodenow, 1993; Johnson, Crosnoe & Elder, 2001; Willms et al., 2009).

O Jardim de Infância é um contexto fundamental na aquisição de competências para a aprendizagem formal e na transição da imagem da criança para a aluno (Amigues & Zernato-Poudou, 2000). Por isso, a atitude face ao trabalho - fazer perguntas, concentração, esforço e perseverança (Fredricks et al., 2004) - da criança pode ser indicador do seu futuro envolvimento académico.

O efeito do envolvimento dos alunos na aprendizagem, motivação e sucesso é influenciado por variáveis escolares (e.g., relação com os professores, aceitação pelos pares, bem estar sentido na escola) e familiares (e.g., apoio percebido da família, nível sociocultural dos pais) (revisão em Veiga, 2012). A investigação tem indicado que o envolvimento do aluno deve ser estimulado contínua e preventivamente (prévio à entrada na escola e aos resultados escolares) através: da estimulação da sua participação e tomada de decisão; realização de escolhas; promoção da autonomia na realização das tarefas, valorização e reconhecimento do seu trabalho, esforço e competências; promoção do sentimento de pertença; ou pela adaptação das tarefas e do tempo de realização de acordo com as necessidades da criança (Veiga et al., 2012). Nesta pesquisa quisemos conhecer o papel do educador como agente desta prevenção. Para o efeito, observámos o comportamento de educadores e educadoras com crianças de três anos numa tarefa de construção colaborativa, para discutir o papel do educador como primeiro facilitador do envolvimento da criança na aprendizagem em contexto educativo.

1.1 Educadoras e educadores em jogos de construção com a criança – estudos portugueses

O presente estudo tem origem no estudo alemão “Tandem” sobre o impacto do género da criança e do adulto na interação educador(a)-criança observados numa atividade colaborativa em contexto semi-experimental (Brandes, et al., 2015). Nesta pesquisa verificam-se poucas diferenças entre educadores e educadoras, mas aquelas que são observadas ocorrem essencialmente na forma como os educadores motivam e envolvem a criança (Brandes, et al., 2015). Deste modo, quisemos saber como é que os educadores e educadoras em Portugal interagem com as crianças e de que forma a criança reagia ao comportamento do adulto (e.g., nível de autonomia, participação).

Numa primeira fase desta pesquisa, o comportamento interativo dos Educadores, traduziu-se na maioria dos casos, por respostas adequadas e sensíveis, que permitiram à criança explorar e a analisar problemas desconhecidos (Ferreira et al, 2016). Os Educadores adotaram mais as suas sugestões, esperaram com mais paciência pelas decisões da criança e colocaram mais perguntas promotoras de reflexão do que os pais (Barroso et al., 2016; Veloso et al. 2017). Ao longo da atividade, os educadores comunicaram com a criança de modo objetivo e funcional. Este conjunto de comportamentos permitiu que trabalhassem em conjunto num objeto, com conciliação de interesses contínua. Em termos de comunicação verbal, os educadores e educadoras fizeram frequentemente perguntas de conteúdo, particularmente na área do conhecimento do mundo. Ao contrário das pesquisas alemãs, no estudo português foram escassas as diferenças no comportamento de educadores e educadoras. No entanto, os educadores organizaram mais a atividade como uma situação de competição do que as educadoras (Ferreira et al, 2016; Veloso et al., 2017). Adicionalmente, os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2017).

Quando cruzamos os dados do adulto com a criança, verificamos que o género da criança é uma variável a ter em conta: os Educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos (Ferreira et al., 2016).

Presente Estudo. Nesta investigação exploratória pretende-se estudar a relação entre o comportamento interativo e pedagógico do adulto e o comportamento da criança ao nível da sua participação, interação e cooperação com o adulto.

2. Métodos

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 42 díades Educadores-criança (22 díades educadora-criança e 20 díades educador-criança). As crianças, 21 meninas e 21 meninos, tinham 3 anos de idade, não apresentavam problemas de desenvolvimento e eram primogénitos. Todas as crianças frequentavam a creche ou o jardim-de-infância e, na sua maioria, pertenciam a famílias portuguesas de classe média. Relativamente aos Educadores, todos possuíam formação superior em educação de infância e eram de nacionalidade portuguesa. As suas idades estavam compreendidas entre os 23 e os 45 anos ($M= 33.79$; $DP=4.97$) e tinham no máximo dois filhos (8 educadoras eram mães e 2 educadores eram pais).

2.2 Procedimentos

Apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, convidaram-se os participantes a colaborar. Para o efeito, foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes et al., 2015) e respondidas todas as perguntas dos participantes. Todos os participantes (educadores e crianças) deram o seu consentimento informado e autorizaram a recolha de imagens. Os Pais consentiram que os filhos fossem filmados em interação com o(a) educador(a). A recolha de dados demográficos foi realizada através de um inquérito dirigido aos Pais e aos Educadores.

Neste estudo, cada Educador realizou a experiência duas vezes com duas crianças de géneros diferentes e por ordem aleatória. O comportamento diádico foi filmado (sem a presença da investigadora). As filmagens decorreram em contexto de Creche/Jardim-de-Infância (espaço conhecido da criança), numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados similares ao do estudo TANDEM original (Brandes et al., 2015) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção). Com efeito, os participantes tiveram acesso a duas malas (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel

canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiênico, lã, anilhas de metal, palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade foi disponibilizado um cronômetro.



Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)

Aos participantes foram instruídos a utilizarem livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...) durante 20 minutos.

A recolha de dados foi efetuada em locais diversos: IPSS, Instituição de Ensino Particular e Cooperativo e Jardim-de-Infância da Rede Pública, pertencente ao Ministério da Educação no Concelho da Amadora.

2.3 Cotação e aferição dos dados

No presente estudo foram efetuados três tipos de cotação, com vista a analisar e classificar: i) comportamento da criança; ii) qualidade interativa, iii) tipo de materiais utilizados e o número de componentes e iv) comportamentos verbais do adulto.

Comportamento da criança – Com base em bibliografia e após análise prévia de alguns vídeos, criou-se uma escala de observação do comportamento da criança denominada “Pegada da Criança”, no âmbito do estudo TANDEM português (Ladeiras & Fuertes, 2016). Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al., 2015). Para a análise e cotação do comportamento da criança, foram criados vários itens, divididos pelas seguintes categorias: *participação*, *interação* e

cooperação (cf. Quadro 2). A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador.

Quadro 2. Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança

Dimensão	Itens
Participação	- A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais. - A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”) - A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)) - A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo) - A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto. - A criança persiste na realização da sua ideia.
Interação	- A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas) - A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado. - A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto. - A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar) - A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.
Cooperação	- A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”) - A criança rejeita as sugestões do adulto. - A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria) - A criança solicita ajuda ao adulto. - A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente.

Qualidade interativa - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada uma escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2015). A escala, organizada em 6 categorias, pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Quadro 3): *empatia*, *desafio*,

qualidade interativa (atenção e reciprocidade), tipo de cooperação e qualidade da comunicação.

2.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados através de estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos dados demográficos. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de médias entre as variáveis dicotómicas e pontuação dos itens das escalas. O estudo de associações por correlação permitiu descrever a associação entre as variáveis contínuas. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

3. Resultados

3.1 Relação entre o comportamento interativo do adulto e da criança

Tendo presente que procurámos investigar a relação entre o comportamento interativo dos Educadores e o grau de participação e motivação da criança, analisámos os comportamentos interativos da criança e do adulto, respetivamente com as escalas Tandem (cf. Quadro 2) e *Pegada da Criança* (cf. Quadro 3). O estudo correlacional indicou diversas associações entre os comportamentos do adulto e da criança.

Com efeito, na dimensão *Empatia* do adulto (cf. Quadro 5), verificámos que os comportamentos positivos, empáticos de apoio e elogio do adulto se correlacionaram com indicadores comportamentais que revelaram mais participação, satisfação e iniciativa da criança, nomeadamente:

Quadro 5. Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de empatia do adulto e o comportamento interativo da criança

Dimensão	Itens – Escala TANDEM	Itens – Escala de Comportamento Interativo da Criança
Empatia	- Quando o adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.296$; $p<.05$). - A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ($r=.383$; $p<.01$). - A criança realiza menos vezes uma escolha a pedido do adulto ($r=-.241$; $p<.05$).
	- Quando o adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada, nem regras):	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.370$; $p<.005$). - A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais ($r=.383$; $p<.001$). - A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto ($r=-.251$; $p<.036$). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ($r=.372$; $p<.005$).
	- Quando o adulto dá feedback positivo e respeitador:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.451$; $p<.001$). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ($r=.367$; $p<.05$).

Na dimensão *Desafio* do adulto (cf. Quadro 6), verificámos que os comportamentos de desafio e de questionamento se associaram à satisfação da criança com a tarefa e à colaboração com o adulto como podemos observar no quadro 6.

Quadro 6. Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de desafio do adulto e o comportamento interativo da criança

Dimensão	Itens – Escala TANDEM	Itens – Escala de Comportamento Interativo da Criança
Desafio	- O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.320$; $p<.01$). - A criança realiza mais elogios ao trabalho ou regozija-se com o trabalho realizado ($r=-.380$; $p<.001$).
	- Quando o adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão da criança:	- A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente. ($r=.277$; $p<.05$).
	- Quando o adulto usa conceitos desconhecidos da criança:	- A criança revela menos iniciativas para ajudar o adulto ($r=-.284$; $p<.05$).

Os comportamentos de *Atenção* e *Reciprocidade* do adulto (cf. Quadro 7), parecem estar associados ao aumento da participação e iniciativa própria da criança.

Quadro 7. Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de atenção e reciprocidade do adulto e o comportamento interativo da criança

Dimensão	Itens – Escala TANDEM	Itens – Escala de Comportamento Interativo da Criança
Atenção e Reciprocidade	2.1. Quando o adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.374$; $p<.001$). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ($r=.386$; $p<.001$).
	2.2. Quando o adulto espera com paciência pelas decisões da criança:	- A criança apresenta mais vezes satisfação/prazer na interação ($r=.291$; $p<.05$). - A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais ($r=.341$; $p<.005$). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ($r=.366$; $p<.001$). - A criança retoma menos vezes uma ideia se ignorada pelo adulto ($r=-.374$; $p<.001$). - A criança realiza mais elogios ao trabalho ou regozija-se com o trabalho realizado ($r=-.397$; $p<.001$).

Neste sentido, na dimensão *Cooperação* do adulto (cf. Quadro 8) verifica-se quanto maior foi o grau de cooperação diádica (no qual o adulto proporciona um clima de livre expressão, envolvimento e participação da criança) maior era a correlação com indicadores comportamentais da criança que revelam mais satisfação, sugestões verbais, pedidos de ajuda e persistência da criança. Ainda nesta dimensão, quando o adulto só observou ou dirigiu a criança, o grau de participação, satisfação e colaboração da criança tendeu a diminuir.

Quadro 8. Correlação entre o comportamento cooperação do adulto e comportamentos de envolvimento da criança

Dimensão	Itens – Escala TANDEM	Itens – Escala de Comportamento Interativo da Criança
Cooperação	3.1. Quando o adulto observa a criança e só participa verbalmente:	- A criança aceita menos as sugestões do adulto ($r = -.289$; $p < .05$). - A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto ($r = -.400$; $p < .001$).
	3.2. Quando o adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo:	- A criança dá menos sugestões verbais ou não verbais ($r = -.350$; $p < .005$). - A criança realiza mais escolhas a pedido do adulto ($r = .323$; $p < .05$). - A criança toma menos vezes a iniciativa e realiza menos atividades por ação ou escolha própria ($r = -.277$; $p < .05$).
	3.4. Quando ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ($r = .315$; $p = .008$). - A criança retoma mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto ($r = -.306$; $p = .010$). - A criança convida mais vezes o adulto a participar, verbal ou não verbalmente ($r = .252$; $p = .035$). - A criança aceita mais vezes as sugestões do adulto ($r = .313$; $p = .008$).

4. Discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivo, investigar o comportamento interativo de crianças de 3 anos (21 meninas e 21 meninos) com educadores e educadoras numa atividade de lúdica de construção conjunta. Aos participantes, foi pedido que

realizassem, em 20 minutos, um produto, à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor.

Os dados deste estudo, ainda que exploratório, mostram-nos como os comportamentos interativos do adulto estão associados a indicadores de envolvimento da criança durante a atividade de construção. Assim, a empatia do adulto associa-se a maior participação, satisfação e iniciativa da criança. Nos ambientes de aprendizagem significativa, estes comportamentos da criança -a sua capacidade para imaginar, concretizar e elaborar sobre os seus produtos- são fortemente valorizados (Williams & DeSteno, 2008). Parece-nos um resultado a merecer destaque: quando em ambientes sofisticados de aprendizagem, a ação da criança (hands-on) ou dimensão agenciativa (Veiga, 2013) é muito valorizada pelas potencialidades do confronto entre os mundos/artefactos imaginados ou projetados pela criança e a realidade concretizada por esta. Por outras palavras, perscruta-se neste trabalho de que modo a criança apoiada pelo adulto lida com o confronto entre o idealizado e o resultado da sua ação..

A avaliação da dimensão desafio do adulto revelou, também, correlação positiva com os comportamentos de maior satisfação e regozijo no trabalho. Estas são emoções positivas que podem ter importância na perseverança (Williams & DeSteno, 2008) e na aprendizagem do estabelecimento e consecução de objetivos, mas também na construção de uma imagem positiva de si e da sua capacidade de agir e construir (Veiga, 2013).

Seguiu-se a avaliação da dimensão atenção e reciprocidade. Quando o adulto assume comportamentos de respeito e cuidado pelo papel da criança, esta revela maior autonomia e maior capacidade de sugerir e, eventualmente, negociar com o adulto, sendo capaz de se envolver em interações exploratórias mais complexas. Relações mais abertas e respeitadoras entre educadores e crianças são essenciais para apoiarem e promoverem envolvimento social e psicológico na aprendizagem (Taylor & Parsons, 2011).

Os comportamentos de cooperação do adulto desencadeiam comportamentos diferenciados das crianças. Assim, quando o adulto não apoia a atividade da criança ou se lhe substitui, esta revela comportamentos menos cooperantes, não aceitando sugestões ou pedidos e assume um comportamento mais passivo, não se implicando na tarefa. Quando o adulto coopera com a criança gerindo expectativas e comportamentos desta, a criança mostra-se mais cooperante, alimentando

a interação, e persevera mais nos seus planos de ação. A cooperação do adulto parece alimentar um ciclo de comportamentos positivos que através de feedback e retroações estimula uma cooperação diádica e mútua (Niehaus, Rudasill, & Rakes, 2012). Segundo Willms (2003), envolver e comprometer os alunos com as tarefas da escola é o maior desafio dos educadores atualmente.

Os estudos sobre sucesso académico e aprendizagem sublinham a importância do envolvimento e motivação, social e intelectual (Finn & Rock, 1997; Willms et al., 2009; Taylor & Parsons, 2011). Também a retoma da atividade e a persistência são comportamentos valorizados na aprendizagem. O papel dos educadores é fundamental no envolvimento académico (Niehaus, et al., 2012). De modo geral, os nossos resultados indicam que os comportamentos interativos da criança se associaram aos comportamentos do adulto. As hipóteses de género, não se confirmaram na nossa amostra, deste modo, os comportamentos dos meninos não se diferenciaram dos comportamentos das meninas, nem com educadores/educadoras. No entanto, os resultados obtidos parecem-nos de grande relevância quer para os educadores e professores, quer para formadores pois põem em evidência como o comportamento do educador é importante no envolvimento da criança. Sendo o envolvimento um fator relevante na construção de sucesso académico, é fundamental a descrição de como as crianças aprendem a envolver-se nas tarefas e também, a experimentarem atitudes valorizadas na escola e na vida.

5. Limitações e futuros estudos

A presente investigação, foi realizada com um reduzido número de participantes, dez educadoras e dez educadores, o que dificulta a generalização de resultados e, em segundo lugar, apresenta as limitações próprias de um estudo experimental (observação fora do contexto). Não obstante, raramente o educador português tem momentos individualizados contínuos de 20 minutos e os aspetos desejavelmente observáveis, dificilmente seriam registados em contexto natural. Contudo, seria importante recolher dados naturalistas, complementares a este trabalho experimental, para analisar as escolhas em contexto de jardim de infância da criança e do educador.

Referências

- Amigues, R.** & Zerbato-Poudou, M-T. (2000). Comment l'enfant devient élève ? Paris : Retz.
- Barroso, I.** Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Submetido à Revista: Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais* (in press).
- Brandes, H.**, Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(3), 315-327. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043806.
- Feliciano** Henriques Veiga, Isabel Festas, Céu Taveira, Diana Galvão, Isabel Janeiro, Joseph Conboy, Carolina Carvalho, Suzana Caldeira, Madalena Melo, Tiago Pereira, Ana Almeida, Sara Bahía e João Nogueira² (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Ferreira, A.**, Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar *Educação: Da Investigação às Práticas*, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (in press).
- Finn, J. D.**, & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J.**, Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In 4.º Encontro de Investigação e Formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Goodenow, C.** (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gunuc, S.** (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 19
- Ladeiras, A.**, & Fuertes, M. (2016). *Tandem Criança: Escala Portuguesa para avaliação do comportamento interativo infantil na Situação Tandem*. Não Publicada.
- Jimerson, S.**, Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.

- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H., Jr. (2001).** Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Meltzoff, A. (1999).** Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. IN Fox, N. & Warhol, J.G. (Eds.), *The Role of Early Experience in Infant Development*, Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications, 1999.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012).** A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443-460. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.03.002
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C.S. (2000).** Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011).** Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Consultado em <http://cie.asu.edu/>
- Veiga, F. H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-445.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T. Almeida, A., Bahía S. & Nogueira, J. (2012).** Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017).** Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Submetido à Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais* (in revision).
- Williams, L. A. & DeSteno, D. (2008).** Pride and perseverance: the motivational role of pride. *Journal Perspective of Social Psychology*, 94(6), 1007-17. doi: 10.1037/0022-3514.94.6.1007
- Willms, J. D. (2003).** *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Consultado em <http://www.unb.ca/crisp/pdf/0306.pdf>
- 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.

Atitudes dos jovens alunos face ao ambiente, idade e sexo: Uma revisão da literatura

Maria da Conceição Martins¹

& Feliciano Henriques Veiga²

¹*Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Bragança
(Portugal)*

²*Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa (Portugal)
cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt*

Resumo

Enquadramento Conceptual: À medida que os problemas ambientais se agravaram em consequência dos impactes causados pela ação do homem, a participação individual nos processos de preservação da qualidade ambiental tornou-se um dos maiores desafios das sociedades modernas, e os jovens têm um papel central nessa mudança. Nesse âmbito, o estudo das atitudes face ao ambiente (AFA) ganhou notoriedade e os estudos empíricos multiplicaram-se. Contudo, as investigações sobre os fatores pessoais que condicionam as atitudes face ao ambiente referem a necessidade de aprofundamento. **Objetivos:** A presente investigação analisa os estudos que relacionam as atitudes dos jovens face ao ambiente com as variáveis idade e sexo. Conhecer como se diferenciam as atitudes face ao ambiente ao longo da idade e em função dos estereótipos de género poderá contribuir para que se compreenda o que fazer, tanto ao nível das escolas, como das famílias e das comunidades, para promover uma mudança mais acentuada e consistente das atitudes, esperando que elas contribuam de forma significativa para práticas substantivas. **Metodologia:** Na presente investigação foi feita uma análise documental da literatura disponível referente a estudos sobre a relação entre as atitudes face ao ambiente e cada uma

das variáveis, idade e sexo. **Conclusões:** Os estudos revistos salientam a relação entre as atitudes face ao ambiente e cada uma das variáveis, idade e sexo. Apontam, ainda, para a necessidade de estudos empíricos futuros, no sentido aprofundar e compreender a direção e a intensidade dessas relações.

Palavras-chave: Atitudes dos jovens face ao ambiente, idade, sexo, educação ambiental.

Abstract

Conceptual framework: As environmental problems have worsened as a result of impacts caused by human action, individual participation in the preservation process of environmental quality has become one of the greatest challenges of modern society, and young people have a central role in change. In this context, the study of attitudes towards the environment (AFA) gained notoriety and the number of empirical studies has increased considerably. However, investigations on the personal factors that influence attitudes towards the environment refer to the need to deepen. **Objective:** This research analyzes the studies that relate the attitudes of young people towards the environment to the age and sex. Knowing how attitudes towards the environment differ with age and depending on the gender stereotypes may contribute to understanding what to do at the level of schools, families and communities to promote a greater and consistent change attitudes, hoping that they contribute significantly to best practices. **Methodology:** In this study we reviewed the available literature on studies of the relationship between environmental attitudes and each variables age and sex. **Conclusions:** The analyzed studies present results showing the existence of the relationship between attitudes towards the environment and each of the independent variables: age and sex. They point also to the need for future research in order to and understand the direction and intensity of those relations.

Keywords: Attitudes towards the environment of youth, age, sex, environmental education.

1. Introdução

A preocupação ambiental tem sido um tema de estudo com relevância crescente. No Inquérito do Milénio realizado a mais de 50000 pessoas de 60 países, dois terços dos inquiridos consideraram que o seu governo não tomou as medidas suficientes para enfrentar os problemas ambientais (Gallup, 1999). No documento de preparação da Cimeira do Milénio, Kofi Annan, enquanto Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas, adverte que não deveremos poupar esforços para libertar os nossos semelhantes, homens e mulheres, de viverem num planeta delapidado pelas atividades humanas, e cujos recursos já não conseguem satisfazer as suas necessidades. Contudo, os esforços para assegurar a sustentabilidade ambiental global têm mostrado resultados modestos, e há muito a fazer, tendo em conta os desafios ambientais graves que o mundo está a enfrentar. A sustentabilidade ambiental é um pilar fundamental e um pré-requisito para o desenvolvimento socioeconómico duradouro, no caminho de um mundo mais próspero e equitativo (PNUD, 2015).

A participação individual nos processos de preservação da qualidade ambiental tornou-se um dos maiores desafios das sociedades modernas e os jovens têm um papel central nessa mudança. Por isso, muitos pesquisadores acreditam que a educação ambiental ajuda as pessoas a entender e a desenvolver competências para resolver as questões ambientais (Yarkandi & Yarkandi, 2012). Contudo, tal como Gifford (2007) salienta, nem todos os programas de Educação Ambiental resultam com todos os participantes. A finalidade central da Educação é promover o desenvolvimento das pessoas e as suas aprendizagens, mas para isso é relevante que se aprenda a ensinar e se aprenda a aprender, significativamente (Veiga, 2013). Torna-se, assim, crucial que tenhamos mais e melhor informação, que permita entender porquê as pessoas desvalorizam os problemas ambientais, e uma das formas de a obter é através da medição das atitudes face ao ambiente (Hawcroft & Milfont, 2010). A pesquisa sobre as AFA incide precisamente no estudo da relação de cada indivíduo e de cada comunidade com a sustentabilidade ecológica dos seus contextos e do planeta.

As rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo e portanto uma necessidade de conhecer-se a si-mesmo (Veiga, 2012), pelo que as políticas, os

programas ou projetos que visem alcançar uma melhoria das atitudes pró-ambientais, devem ser baseados no conhecimento dos fatores internos e externos que podem explicar a diferenciação e contribuir para aumentar a intensidade e persistência das atitudes face ao ambiente (Hebel, Montpied & Fontanieu, 2014). Nesse sentido, apresenta-se seguidamente uma sistematização da informação acerca das atitudes face ao ambiente (conceptualização e avaliação), bem como uma revisão da literatura sobre a relação entre as AFA e os fatores pessoais idade e sexo.

2. Atitudes face ao ambiente: conceptualização e avaliação

As expressões “preocupação em relação ao ambiente” e “atitudes face ao ambiente” são usadas frequentemente como sinónimos na literatura pesquisada (Schultz, Gouveia, Cameron, Tankha, Schmuck, & Franek, 2005). As atitudes são tipicamente expressas em graus de concordância (ou discordância), pelo que uma atitude refere-se ao julgamento avaliativo de uma pessoa sobre uma determinada entidade (Hunter, 2000). Nesse sentido, as atitudes face ao ambiente representam uma tendência do indivíduo para avaliar favoravelmente ou desfavoravelmente o ambiente natural (Milfont & Duckitt, 2010; Schultz, Shriver, Tabanico, & Khazian, 2004), como em “Eu sou a favor da criação de um programa de reciclagem” ou “Eu apoio o pagamento de uma taxa nos recipientes de bebidas.” As AFA têm sido o tema de um grande número de estudos, a maioria dos quais centrados no indivíduo, como nível primário de medição. Os indivíduos, no entanto, operam dentro de uma estrutura social, fazendo parte de um contexto que influencia e molda as suas atitudes e comportamentos. Por isso, em vez de apenas considerar o indivíduo em si mesmo, um melhor nível de medição será, portanto, o indivíduo no seu contexto (Boeve-de-Pauw & Van Petegem, 2010). A diversidade das tradições humanas, abordagens religiosas e espirituais e perspetivas filosóficas podem levar a diferentes visões da natureza e do ambiente e, conseqüentemente, a diferentes motivações e atitudes em relação ao ambiente (Hebel, Montpied, & Fontanieu, 2014; Hunter, 2000). A visão que uma pessoa tem do mundo serve como um paradigma cognitivo, constituindo uma parte fundamental do sistema de crenças dessa mesma pessoa e influenciando uma ampla gama de preocupações e atitudes (Dunlap & Van Liere, 1978; Dunlap, Van Liere, Mertig & Jones, 2000).

No início da década de 70, surgiu uma nova visão do mundo, mais consciente em termos ecológicos, e vários grupos desenvolveram pesquisas que permitissem compreendessem melhor as relações entre as mudanças que estavam a acontecer em termos de preocupação com o ambiente e as mudanças demográficas e económicas. Merece especial destaque o instrumento psicométrico proposto por Dunlap e Van Liere (1978) designado Novo Paradigma Ambiental (“New Environmental Paradigm”), também designada por escala NEP original. Esta escala foi o primeiro instrumento psicométrico e conceptualmente sofisticado para avaliar as visões do mundo pró-ambientais (Gifford, 2007; Hebel, Montpied & Fontanieu, 2014) e tornou-se muito popular, tendo sido usada por vários investigadores em diferentes países. Dunlap e Van Liere (1978) apresentavam as atitudes face ao ambiente como sendo um constructo unidimensional, variando entre não preocupado com o ambiente e o preocupado, significando que um indivíduo pode ter uma perspetiva pró-ambiental ou anti-ambiental, mas não ambas. Contudo, na literatura revista, verifica-se falta de consenso em relação à dimensionalidade deste constructo. O modelo mais geral e tradicional considera que as atitudes têm três componentes: cognitiva, afetiva e volitiva/comportamental (Bogner & Wiseman, 2006; Gifford, 2007; Milfont & Duckitt, 2010). No entanto, os teóricos atuais tendem a sustentar que a cognição, o afeto e o comportamento não são constituintes das atitudes, mas sim a base a partir da qual a análise avaliativa geral de um objeto psicológico específico é derivada, ou seja, interagem com as atitudes, mas não fazem parte das mesmas (Milfont & Duckitt, 2010). Esta nova abordagem teórica conceptualiza as atitudes como tendências avaliativas multidimensionais, que tanto podem ser inferidas a partir de ou ter influência sobre crenças, afetos e comportamentos, sendo caracterizadas pela sua estrutura horizontal e vertical. Ou seja, em termos psicométricos as atitudes face ao ambiente são um constructo multidimensional, organizado de forma hierárquica, com uma estrutura horizontal correspondente aos fatores de primeira ordem (dimensionalidade), assente numa única dimensão de segunda ordem (atitudes gerais), ou com duas dimensões de segunda ordem (Bogner & Wiseman, 2006; Milfont & Duckitt, 2004, 2010; Weiseman & Bogner, 2003), sendo uma das escalas mais usadas o “Model of Ecological Values” (2-MEV), com duas dimensões ortogonais: preservação (intenção de apoio, cuidado com os recursos e fruição da natureza) e utilização (alteração da natureza e domínio humano).

3. Atitudes face ao ambiente e idade

Conhecer como se diferenciam as atitudes face ao ambiente ao longo da idade tem despertado o interesse dos investigadores. Ao longo do tempo, os estudos realizados com o objetivo de determinar a relação entre a idade e as atitudes face ao ambiente mostram que os mais jovens têm atitudes mais positivas do que os mais velhos e, em algumas pesquisas, a idade aparece mesmo com a mais forte correlação com as atitudes face ao ambiente (Hawcroft & Milfont, 2010; Gifford, 2007; Wiernik, Ones, & Dilchert, 2013), mas o papel da idade na preocupação ambiental e no comportamento pró-ecológico pode ser complexo e os estudos para avaliação da relação da idade com a preocupação ambiental em jovens têm sido escassos (Collado, Evans, Corraliza & Sorrel, 2015; Gifford & Nilsson, 2014; Pol & Castrechini, 2013). Uma revisão recente da literatura sobre a relação entre fatores pessoais e a preocupação ambiental foi desenvolvida por Gifford e Nilsson (2014), destacando 18 fatores, incluindo a idade, que permitem predizer a variabilidade nas atitudes face ao ambiente. Contudo, a grande maioria dos estudos revistos por Gifford e Nilsson (2014) incluem apenas os adultos, o que levou estes autores a salientar que as pesquisas futuras devem incidir na infância e juventude.

Nas crianças mais pequenas os estudos são mais raros e os resultados parecem não indicar diferenças significativas em função da idade. Evans, Juen, Corral-Verdugo, Corraliza e Kaiser (2007) compararam as atitudes face ao ambiente de crianças com idades entre os 6 e os 8 anos, em quatro países: EUA, Áustria, México e Espanha, com base num instrumento constituído por múltiplos formatos de jogos, tendo por base a escala de NEP (Dunlap & Van Liere 1978; Dunlap et al., 2000). Da amostra fizeram parte 292 crianças, recrutadas em escolas públicas locais através de uma carta enviada aos pais explicando os objetivos do estudo, não tendo sido encontradas diferenças significativas nas atitudes em função da idade. Segundo os autores (Evans et al., 2007), o facto de ter sido utilizada uma amostra constituída por crianças com idades muito próximas pode ter limitado a possibilidade de identificar diferenças. Treagust, Arlene, Chandrasegar e Won (2016) realizaram um estudo com aplicação, em dois anos consecutivos, do questionário Escala de Atitude e Conhecimento Ambiental de Crianças (CHEAKS) (Leeming, Dwyer, & Bracken, 1995), a, respetivamente, 305 e 378 crianças de uma escola primária pública em Miami, com idades entre 9 e 11 anos. Os resultados mostraram que os alunos do 4.º ano

apresentaram um compromisso maior com o ambiente do que os alunos do 5.º ano, em todas as sub-escalas, enquanto os alunos do 5.º ano mostraram-se menos interessados em aprender sobre as questões ambientais e menos comprometidos com a conservação ambiental. Outros autores (Bogner, Johnson, Buxner, & Felix, 2015; Oerke & Bogner, 2013) encontraram tendências semelhantes e consideram que os resultados obtidos nas AFA de crianças podem estar aumentados devido ao efeito de uma norma social, com base na qual as crianças mais novas mostram um desejo mais elevado de aceitação social por parte dos adultos, enquanto as crianças mais velhas desejam mostrar maior independência em relação aos adultos e têm mais facilidade em distinguir a diferença entre aquilo que elas pensam e sentem e não as atitudes ou comportamentos ideais. Faltam estudos que permitam obter resultados mais recentes e consistentes (Gifford & Nilsson, 2014; Oerke & Bogner, 2013).

Numa revisão da literatura sobre os estudos empíricos realizados na década de 1970, Van Liere e Dunlap (1980) destacaram que as pessoas mais novas preocupam-se mais com a degradação ambiental do que as mais velhas e avançaram com uma possível explicação: as soluções para os problemas ambientais são muitas vezes vistas como uma ameaça à ordem existente, pelo que as pessoas mais jovens apoiam as ações de mudança, enquanto os mais velhos receiam a perturbação da mudança nos estilos de vida. Desde então, resultados semelhantes têm sido obtidos em vários estudos. As diferenças encontradas entre grupos etários estão em consonância com os divulgados por Van Liere e Dunlap (1980, 1981) ou Mohai e Twight (1987). Na Alemanha, Szagun e Mesenholl (1993) realizaram um estudo empírico com 830 jovens, de 12, 15 e 18 anos de idade, através da aplicação de um questionário para avaliação da preocupação ética e emocional para com a natureza. Os resultados obtidos mostraram uma diminuição das atitudes pró-ambientais durante a adolescência, visto que os participantes com 12 anos apresentaram maior preocupação ambiental do que os de 15 e de 18 anos. Numa outra investigação realizada com jovens alemães, Bogner & Wilhelm (1996) aplicaram um questionário de múltipla escolha para identificar e medir os fatores que fundamentam a preocupação com o ambiente a uma amostra constituída por 1944 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Os resultados revelaram que a idade apresenta uma relação significativa e inversa com a preocupação ambiental, uma vez que os alunos mais jovens tendem a ter uma visão mais mundial do ambiente

e sentimentos mais pró-ambientais do que os alunos mais velhos. Em Portugal, a Escala de Atitudes face ao Ambiente (EAFA) foi construída tendo em vista a aplicação a jovens estudantes com o objetivo de caracterizar as suas atitudes face ao ambiente e analisar se existe relação das mesmas com as variáveis sociodemográficas e o sentido e intensidade dessa relação (Martins & Veiga, 1996; 2001). A pesquisa, realizada com uma amostra constituída por 411 sujeitos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade da zona escolar de Caldas da Rainha, mostrou existirem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens com menos de 15 anos e os jovens com idade igual ou superior, no total da escala e nas dimensões “disposição para desenvolver ações de proteção ambiental” e “sensibilidade em relação à morte e sofrimento dos animais”, dando vantagem ao grupo de jovens mais novos. Além disso, quando se considerou a influência simultânea da idade e sexo, verificou-se que a diferenciação dos resultados em função da idade ocorre apenas no grupo masculino, não se registando diferenças significativas entre os dois grupos etários das raparigas. Um outro estudo para fazer um retrato mais abrangente das preocupações ambientais dos alunos do ensino médio nos EUA e como elas evoluíram ao longo de três décadas (1976-2005), utilizou os dados de um inquérito nacional realizado anualmente, a cerca de 3000 alunos, com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos, selecionados por amostragem aleatória em escolas públicas e privadas de todo o país e permitiu a Wray-Lake, Flanagan e Osgood (2010) concluírem que as preocupações ambientais dos adolescentes aumentaram durante o início de 1990 e diminuíram no restante período destas três décadas. Além disso, os dados revelaram que, em todos os anos, os jovens tendem a atribuir a responsabilidade sobre os problemas ambientais ao governo e aos consumidores, em vez de aceitar a responsabilidade pessoal. No entanto é importante destacar que, não se tratando de estudos longitudinais, é necessário ter em atenção que pode ter ocorrido algo diferente a cada um dos grupos, provocando a diferença nas suas atitudes.

Mais recentemente, Pol e Castrechini (2013) realizaram um estudo sobre a possível relação entre a idade e as atitudes face ao ambiente em crianças, jovens e adultos. A amostra utilizada foi constituída por 2037 pessoas da Catalunha, Espanha, com idades compreendidas entre os 9 e os 35 anos. O questionário aplicado por estes autores era composto por 26 itens, distribuídos por cinco dimensões, incluindo a presença ativa de conhecimento sobre o que fazer e como fazê-lo, a disposição para realizar o comportamento desejado, as emoções que os temas relacionadas com o ambiente

e sustentabilidade provocam, a influência que outros exercem no comportamento pessoal, indicando a influência social, e perguntas diretas sobre comportamentos ambientais específicos relativos a temas como resíduos, energia, água e mobilidade. Os resultados obtidos mostraram que os indivíduos da faixa etária 9-13 anos apresentavam valores mais elevados nas crenças pró-ecológicas e que, a partir dessa idade, as atitudes diminuía, apresentando um valor mínimo nos jovens com 15 anos de idade e aumentavam depois progressivamente em jovens mais velhos, mas o nível mais alto (apresentado pelo grupo com 9-13 anos), não se atingiu entre os mais velhos (Pol & Castrechini, 2013). Estudos mais recentes (Liefländer & Bogner, 2014) vieram reforçar que o efeito da educação ambiental sobre as atitudes pró-ambientais pode ser mais efetivo em crianças mais novas e pode tornar-se menos eficaz e mais difícil de implementar com o aumento da idade. No sentido de contribuir para a clarificação destas questões, estes autores realizaram uma investigação utilizando a escala 2-MEV (Bogner & Wiseman, 2006), com as dimensões “preservação” e “utilização” da natureza, para avaliar um programa educacional de quatro dias com alunos alemães de dois grupos etários contíguos: 9-10 e 11-13 anos. Os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste mostraram uma melhoria mais significativa das atitudes ambientais nos estudantes mais jovens em relação aos mais velhos, confirmando a tendência de outros estudos. De uma maneira geral, os estudantes mais jovens apresentaram resultados mais favoráveis na dimensão “preservação”, enquanto na dimensão “utilização” não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos etários. Num estudo realizado na Alemanha sobre atitudes ambientais em relação aos animais de companhia e ao bem-estar animal, com base na escala 2-MEV adaptada, com 543 alunos, com idades entre 11 e 17 anos, Binngiesser e Randler (2015) concluíram que o ano de escolaridade (e idade) apresenta uma correlação negativa com as AFA, na dimensão “preservação”, pelo que, à medida que a idade aumenta, as atitudes de preservação diminuem. Na dimensão “utilização” não se registou relação significativa com o grau de escolaridade (e idade). Nos EUA, num estudo sobre a constância das atitudes e valores ambientais de adolescentes, Bogner, Johnson, Buxner e Felix (2015), conduziram uma investigação durante 8 anos num conjunto alargado de escolas, abrangendo 10676 crianças, do 4.º ao 7.º ano, com utilização de uma adaptação da escala 2-MEV (Bogner & Wiseman, 2006). Tal como em estudos anteriores, verificou-se uma correlação negativa entre a idade e as atitudes face ao ambiente, embora apenas na dimensão da escala identificada

como “preservação”, na qual os resultados mostraram tendência de diminuição entre o 4.º e o 7.º ano de escolaridade. Na dimensão “utilização” este não foi o caso, dado que a pontuação mostrou-se consistente ao longo dos anos. Moreno, Amérigo e García, (2016) investigaram uma amostra de 225 sujeitos de escolas de diferentes localidades de Espanha, com idades entre os 10 e os 13 anos, e encontraram uma correlação negativa significativa entre a idade e a dimensão “eco-conhecimento” e, tal como nos estudos anteriores, encontraram correlação negativa, mas não significativa, entre a idade e a dimensão “eco-afinidade”.

Muitos dos autores que estudam as AFA em adolescentes apontam para a existência de uma disrupção nos seus valores, crenças e comportamentos ambientais, os quais são recuperados, em parte, com a idade (Pol & Castrechini, 2013). Esta disrupção não é devida a uma diminuição nos programas de educação ambiental na escola, mas sim a características próprias da adolescência e ao contexto social externo à escola, salientando a necessidade de se compreender as especificidades psicológicas de cada etapa do ciclo de vida das pessoas para desenvolver estratégias educativas e de intervenção adequadas (Fraijo-Sing, Corral-Verdugo, Tapia e García, 2012; Pol & Castrechini, 2013). Ao longo da juventude, a capacidade de gerir os recursos aumenta, o que pode sustentar a hipótese de que algo importante aconteceu com os indivíduos mais velhos que não aconteceu (ainda) com a geração mais jovem, não devido ao envelhecimento em si, mas porque os acontecimentos vividos tiveram um impacto maior sobre um grupo etário do que no outro (Gifford & Nilsson, 2014). Os alunos mais velhos podem ter interesses diversos associados à adolescência e estar simultaneamente focados em várias coisas ao mesmo tempo (Binngiesser & Randler, 2015) e mais em contacto com a sociedade de consumo, que lhes lança inúmeros apelos através dos familiares, dos amigos, etc. e começam a prestar maior atenção ao desenvolvimento económico e às “comodidades” que o mesmo pode proporcionar. Por outro lado, estando os jovens mais abertos para adotar novas ideias de sustentabilidade (Dunlap & Van Liere, 1978) e, estando menos integrados na sociedade do que os adultos, podem criticar com mais facilidade as políticas e as decisões governamentais relativas ao ambiente e, por isso, mostrar maior preocupação com o ambiente que os rodeia e com as consequências que a degradação ambiental pode vir a ter no seu futuro (Dunlap et al, 2000). Nesse sentido, Grønhøj e Thøgersen (2009) constataram que os adolescentes tendem a ser menos comprometidos ambientalmente do que os seus pais, o que esses autores

chamam de “conflito de gerações”. A causa dessas diferenças pode estar associada ao estágio de desenvolvimento em que os adolescentes se encontram, uma vez que os valores e as prioridades dos jovens desta idade diferem dos apresentados pelos adultos e as mudanças nas atitudes dos adolescentes são importantes marcadores de mudança social a longo prazo (Pol & Castrechini, 2013; Wray-Lake, Flanagan, & Osgood, 2010).

Os estudos empíricos sobre as AFA em adultos são mais numerosos. No entanto, a diversidade de metodologias e de instrumentos utilizados pelos investigadores, assim como a multiplicidade de contextos e de variáveis estudadas, tem conduzido a resultados inconsistentes sobre a relação entre a idade e as AFA nos adultos (Gifford & Nilsson, 2014; Wiernik, Ones, & Dilchert, 2013). Numa meta-análise realizada com dados das últimas quatro décadas (1970 e 2010), Wiernik, Ones e Dilchert (2013) investigaram, entre outros aspetos, as magnitudes das relações entre idade e preocupação ambiental, consciência ambiental e conhecimento ambiental. No geral, a maioria das variáveis de sustentabilidade ambiental não apresentaram relação ou apresentaram relações insignificantes com a idade, o que leva os autores a salientar que isto mostra que as deficiências e pontos fortes são semelhantes para os indivíduos mais velhos e mais jovens. No entanto, relações pequenas mas generalizáveis em algumas dimensões indicaram que os indivíduos mais velhos parecem ser mais propensos ao envolvimento com a natureza, evitar danos ambientais, e conservar matérias-primas e recursos naturais (Wiernik, Ones, & Dilchert, 2013). Outros estudos corroboram a não existência de relação entre as AFA e a idade em populações adultas ou apresentam resultados pouco consistentes quando se consideram algumas dimensões de forma desagregada ou temas mais específicos. Numa pesquisa realizada numa área predominantemente rural no norte da China, usando um instrumento baseado na escala NEP, aplicada a 1138 sujeitos, com idades superiores a 15 anos, mas mais centradas na faixa etária entre 30 e 44 anos, Lee e Zhang (2008) concluíram que a idade não tem efeitos significativos sobre as atitudes, embora os mais novos considerem que as atividades de degradação do solo são uma ameaça maior para a ecologia da região. Num outro estudo realizado com cidadãos chineses, Xiao, Dunlap e Hong (2013) analisaram as respostas dadas à componente ambiental por uma amostra de 5073 indivíduos com idade média de 43,5 anos, que participaram no Inquérito Nacional Social realizado em 2003 em cidades e vilas ao longo de todo o território chinês, tendo concluído que, em geral, o

público na China possui um sistema de crenças ambientais relativamente coerente, semelhante à encontrada entre os norte-americanos. No entanto, verificaram que a idade não está relacionada com a preocupação ambiental, o que leva os autores (Xiao, Dunlap, & Hong, 2013) a considerarem a necessidade de investigações adicionais, nomeadamente estudos longitudinais, que permitam monitorizar a perceção e preocupação dos cidadãos chineses para com o ambiente.

A revisão da literatura permite, contudo, registar também estudos onde se conclui que as AFA têm uma relação positiva com a idade, ou seja, em que os indivíduos mais velhos apresentam atitudes mais favoráveis. Num outro estudo realizado na Alemanha, Degen, Kettner, Fischer, Lohse, Funke, Schwierén, Goeschl e Schröder (2014) investigaram como a compreensão dos processos complexos subjacentes à mudança climática e as atitudes ambientais variam ao longo da vida. A amostra foi constituída por 92 indivíduos, com idade compreendida entre os 25 e os 75 anos e os resultados mostraram que a preocupação geral com as alterações climáticas e as suas consequências são mais elevadas nos indivíduos mais velhos. No entanto, no que diz respeito à compreensão sobre a ligação entre a atividade humana e as alterações climáticas, os dados apresentam uma relação negativa com a idade, dado que os participantes mais velhos tiveram um desempenho inferior ao dos participantes mais jovens. Hamilton, Colocousis e Duncan (2010) iniciaram em 2007 um estudo para conhecer como as pessoas que vivem em diferentes áreas rurais veem as mudanças nas suas comunidades e nas suas próprias vidas, através de entrevistas por telefone em condados representativos da diversidade geográfica e socioeconómica das zonas rurais dos EUA, a partir das quais os investigadores utilizaram 6800 respostas, de indivíduos com idades entre os 18 e os 96 anos. Os resultados encontrados evidenciam que o suporte para regras ambientais que restrinjam o desenvolvimento local é mais prevalente entre os mais jovens, enquanto os entrevistados mais velhos são menos propensos a favorecer a conservação para as gerações futuras. Por outro lado, Chen e Zheng (2015) realizaram uma análise de dados recolhidos a partir de uma pesquisa internacional intitulada “Pesquisa do Leste Asiático sobre Cultura, Vida e Ambiente (2011)”, realizado pelo Centro de Investigação de Estudos da Ásia Oriental, com o objetivo de comparar a sensibilidade das pessoas à mudança ambiental na China, Japão e Coreia do Sul. Com base nas 3907 respostas obtidas a partir destes três países, foi possível concluir que as pessoas mais velhas (> 55 anos) no Japão, as pessoas de meia-idade (35-54 anos) na

Coreia do Sul e as mais jovens (18-35 anos) na China mostraram mais sensibilidade ambiental do que outros. Assim, os autores (Chen e Zheng, 2015) consideraram que estes resultados podem revelar a influência de diferentes contextos sociais sobre a consciência ambiental das pessoas adultas.

4. Atitudes face ao ambiente e sexo

Outro fator suscetível de influenciar as atitudes face ao ambiente é o sexo e, por isso, tem sido uma variável que tem recebido muita atenção dos investigadores. As revisões de literatura referentes a estudos mais antigos concluem que há inconsistência na relação entre as atitudes face ao ambiente e o sexo (Gifford & Nilsson, 2014; Van Liere & Dunlap, 1980). As pesquisas realizadas nas últimas décadas concluiu consistentemente que as mulheres expressam maior preocupação ambiental do que os homens, embora a intensidade dessa tendência não seja elevada nem uniforme (Boeve-de-Pauw & Van Petegem, 2010; McCright, 2010; Zelezny, Chua, & Aldrich, 2000). Contudo, em alguns estudos, as mulheres expressam mais interesse, mas os homens apresentam mais conhecimentos, talvez como resultado de sistemas sociais e escolares que desencorajam o interesse das raparigas pelas ciências e ambiente (Gifford, 2007). Os teóricos da socialização de género enfatizam o papel de diferentes valores e expectativas sociais atribuídas a meninos e meninas por meio da socialização na cultura dominante em que se inserem. Ou seja, os rapazes aprendem que a masculinidade significa ser competitivo, independente e exercer domínio e controle sobre outras pessoas e coisas, responsabilizando-se economicamente pela família. Por outro lado, as meninas aprendem que a feminilidade significa ser compassiva, cooperativa, e expressar preocupação com o bem-estar da família, tornando-as mais sensíveis aos sentimentos e necessidades de os outros e, portanto, mais dispostas a assumir papéis de cuidado e carinho, levando-as a um nível mais elevado de preocupações ambientais (Davidson & Freudenburg 1996; Gifford & Nilsson, 2014; Zelezny, Chua, & Aldrich, 2000). Contudo, essa perspetiva é contestada por outros autores (McCright, 2010; McCright & Xiao, 2014; Mohai, 1997), os quais consideram que a teoria da socialização de género tem pouco apoio empírico, salientando que tais diferenças são independentes dos papéis sociais de homens e mulheres, argumentando que o emprego remunerado fora de casa leva a

uma maior preocupação com as questões económicas e menor preocupação com as questões ambientais independente do sexo.

Vários estudos relataram que as mulheres mostram maior preocupação com as questões ambientais do que os homens. Numa meta-análise efetuada por Zelezny et al. (2000) com base nos estudos publicados entre 1988 e 1998 que investigavam a relação entre o género e as atitudes face ao ambiente com instrumentos baseados na escala NEP (Dunlap & Van Liere, 1978; Dunlap et al., 2000), os autores concluíram que a maioria desses estudos constatou que as mulheres relataram preocupações ambientais mais fortes do que os homens, de forma significativa e consistente. Evidência adicional das diferenças entre sexos nas AFA foi obtida através de um outro estudo realizado por estes autores (Zelezny et al., 2000) com uma amostra de estudantes do ensino primário e secundário da Califórnia, durante dois anos, com 584 e 709 sujeitos, respetivamente, e com utilização de uma escala NEP modificada, com base no qual concluíram que, em comparação com os rapazes, as raparigas apresentaram respostas mais positivas em todas as variáveis ambientais, de forma consistente nos dois anos. Numa outra pesquisa (Zelezny et al., 2000), efetuada com 2160 alunos universitários de 14 países da Europa, América Latina, e EUA, utilizando uma escala NEP modificada, as mulheres apresentaram atitudes face o ambiente significativamente mais fortes. Um estudo empírico realizado em Portugal nesse período, com 411 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, utilizando a escala Atitudes dos Jovens face ao Ambiente encontrou também diferenças significativas entre as raparigas e rapazes, com resultados mais favoráveis no sexo feminino (Martins & Veiga, 1996; 2001). Tendência semelhante foi demonstrada em jovens de 15 anos, com base nos dados de 2006 do inquérito PISA, realizado periodicamente pela OCDE sobre literacia dos jovens (N=398750; 56 países) por Boeve-de-Pauw e Van Petegem (2010), os quais concluíram que as raparigas têm atitudes mais respeitadoras do ambiente do que os rapazes. Referem ainda que os resultados apontaram para a possibilidade de a influência do sexo nas AFA estar a ser superestimado na literatura, dado que, neste estudo, o seu poder explicativo foi limitado. Mais recentemente, numa região da República Checa foram inquiridos por meio de um questionário 967 alunos, de quatro escolas secundárias, para avaliar a sua consciência e perceção ambiental e os resultados confirmaram a tendência referida em estudos anteriores, em que o sexo surge com uma relação estatisticamente significativa com as perceções ambientais expressas, assim como

com atividades de educação ambiental e relacionadas com ciência, mostrando a relevância e necessidade de mais educação ambiental, campanhas de sensibilização nas escolas e atividades relacionadas com o ambiente exterior (Tesfai, Nagothu, Simek, & Fucík, 2016).

Também nas pesquisas empíricas realizadas em populações adultas verifica-se uma predominância de estudos que indicam uma relação positiva entre as AFA e o sexo feminino. Stern (2000) ao construir e validar um instrumento com o qual pretendia estudar a perspetiva egoísta, altruísta e biocêntrica das atitudes, conduziu um estudo empírico quantitativo, com uma amostra de 1005 adultos da Califórnia-EUA, selecionada aleatoriamente por entrevista telefónica, tendo concluído que as mulheres obtiveram pontuação mais elevada do que os homens em todas as três dimensões da preocupação com o ambiente. Utilizando os resultados de seis anos, entre 2001 e 2008, das entrevistas telefónicas anuais realizadas nos EUA em abril, por antecipação do Dia da Terra (Gallup Poll), com amostras de pelo menos 1000 indivíduos adultos, Xiao e McCright (2012) efetuaram análises fatoriais confirmatórias para examinar a relação entre o género e outras variáveis-chave em dois fatores da preocupação ambiental: problemas ambientais relacionados com a saúde e problemas ambientais globais. Encontraram apoio fraco, mas consistente, no caso da preocupação com a segurança, indicando que as mulheres estão mais preocupados do que os homens com os problemas ambientais relativos à saúde e apoio consistente para a alegação de que a perceção de risco medeia o efeito direto do sexo na preocupação com os problemas ambientais relacionados com a saúde (por exemplo, a poluição do ar e da água) e globais (por exemplo, o aquecimento global e a perda de biodiversidade) (McCright & Xiao, 2014). Usando dados do GSS (General Social Survey, EUA) entre 2000 e 2010, com amostras entre 857 e 763 sujeitos e análises confirmatórias, Xiao e McCright (2013) encontraram em ambos os anos resultados que mostram que as mulheres apresentaram pontos de vista mais pró-ambientais e maiores níveis de preocupação com problemas ambientais específicos do que os homens, mesmo quando controlando um conjunto de variáveis sociodemográficas e políticas relevantes que pesquisas anteriores consideraram correlacionadas com a preocupação ambiental (McCright & Xiao, 2014). Dado o seu nível mais baixo de desigualdade entre sexos do que o encontrado em outros países, o caso sueco representa um contexto teoricamente interessante para investigar diferenças na relação entre a preocupação ambiental e esta variável pessoal (McCright

& Sundström, 2013). Nesse sentido, estes autores realizaram análises estatísticas multivariada e de regressão com dados recolhidos ao longo de 22 anos (1991 a 2010) junto da população sueca, em amostras que variaram entre os 1573 e os 5007 respondentes, para investigar se a relação teoricamente esperada entre sexo e preocupação ambiental é estável ao longo do tempo. Os resultados encontrados confirmaram que as mulheres relatam maior preocupação com o ambiente do que os homens em cada um dos anos estudados, de forma relativamente estável ao longo dos anos, e foram consistentes com as expectativas relativas à hipótese explicativa de orientação para os fatores de segurança e de risco (McCright & Sundström, 2013). Na Turquia, um estudo com 477 estudantes universitários com base numa escala elaborada pelos autores (Saraçlı, Yılmaz, & Arslan, 2014) permitiu concluir que o sexo é uma das variáveis mais importantes na determinação das diferenças no desenvolvimento de sensibilidades ambientais dos alunos, sendo os rapazes os que apresentam maior insensibilidade ambiental, ou seja, os mais relutantes em se comprometer com a proteção da natureza.

Contudo, alguns estudos não encontraram diferenças significativas com base no sexo (Evans, Juen, Corral-Verdugo, Corraliza, & Kaiser, 2007; Hunter, 2000) e alguns outros encontraram resultados nos quais os homens apresentavam atitudes mais favoráveis face às questões ambientais do que as mulheres (Liefländer & Bogner 2014; Mohai, 1992). Evans e colaboradores (2007) compararam as atitudes face ao ambiente de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, em quatro países (EUA, Áustria, México e Espanha), com base num instrumento constituído por múltiplos formatos de jogos, tendo por base a formulação teórica subjacente à escala NEP (Dunlap & van Liere, 1978; Dunlap et al., 2000). Da amostra fizeram parte 292 crianças de escolas públicas locais e nos resultados obtidos não foram encontradas diferenças significativas nas AFA em função do sexo. Num estudo mais recente, utilizando a escala 2-MEV (Bogner & Wiseman, 2006), com as dimensões “preservação” e “utilização” da natureza, para avaliar um programa educacional de quatro dias com alunos alemães com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, Liefländer e Bogner (2014) também não encontraram diferenças significativas nos resultados obtidos em função do sexo. Por outro lado, Mostafa (2007) investigou diferenças de género nas preocupações e atitude dos consumidores egípcios, usando uma escala construída para o efeito e uma amostra de 1093 estudantes de diversas universidades do país. No entanto, ao contrário de outros estudos conduzidos no

Ocidente, os homens mostraram mais preocupação ambiental e perspectivas mais positivas em relação à compra ecologicamente mais sustentável, em comparação com as mulheres. Com base nos dados de uma amostra de 5073 inquiridos, obtidos em 2003 em regiões urbanas da China, através do Inquérito Social Geral da China (China's General Social Survey, CGSS), que usa uma versão completa da escala NEP, Hong e Xiao (2007) concluíram que os homens urbanos na China se mostraram significativamente mais preocupados com as questões ambientais do que as mulheres, em contraste com os resultados que têm sido obtidos no Ocidente. Uma análise mais aprofundada sobre as características sociais e culturais em que se inserem os sujeitos torna-se relevante.

5. Considerações finais

A construção de atitudes face ao ambiente refere-se ao conjunto de crenças, afetos e intenções comportamentais de uma pessoa sobre atividades ou questões relacionadas com o ambiente (Schultz, et al., 2004). Para as conhecermos têm surgido várias operacionalizações em escalas empíricas que medem as atitudes em diferentes níveis de especificidade. A dimensionalidade desses instrumentos depende da abordagem teórica e do conjunto de itens que possuem, variando entre unidimensionais, como o Novo Paradigma Ecológico (Dunlap & Van Liere, 1978; Dunlap, et al., 2000; Milfont & Duckitt, 2004), bidimensionais, tridimensionais ou multidimensionais hierárquicas (Bogner & Wiseman, 2006; Milfont & Duckitt, 2004; 2006; Wiseman & Bogner, 2003). Os estudos sobre relação entre as AFA e a variável independente idade indicam que quanto mais velhos são os jovens mais tendem a favorecer e conceber a natureza e o ambiente numa perspetiva utilitária, registando valores mais baixos nas AFA em relação aos mais novos. Os estudos sobre a relação entre as AFA e a variável independente sexo apontam que as mulheres têm resultados mais favoráveis do que os homens no que diz respeito à preocupação ambiental, ou seja, são mais conscientes em relação aos limites do crescimento e mais inclinadas a oporem-se ao domínio sobre a natureza. Contudo, a avaliação das AFA apresenta ainda resultados inconsistentes, decorrente da divergência de instrumentos e metodologias usadas, mas também como reflexo da falta de estudos em contextos mais variados e com amostras mais representativas. A influência simultânea destas variáveis sobre as AFA também deve ser aclarada.

Em suma, os estudos revistos salientam a relação entre as atitudes face ao ambiente e cada uma das variáveis, idade e sexo. Apontam, ainda, para a necessidade de estudos empíricos, no sentido de explicar a direção e a intensidade das relações entre tais variáveis.

Referências

- Binngiesser, J., & Randler, C.** (2015). Association of the Environmental Attitudes “Preservation” and “Utilization” with Pro-Animal Attitudes. *International Journal of Environment & Science Education*, 10 (3), 477-492.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P.** (2010). A cross-national perspective on youth environmental attitudes. *Environmentalist*, 30, 133–144.
- Bogner, F. X., & Wiseman, M.** (2006). Adolescents’ attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26, 247–254.
- Bogner, F. X., Johnson, B., Buxner, S., & Felix, L.** (2015). The 2-MEV model: Constancy of adolescent environmental values within an 8-year time frame. *International Journal of Science Education*, 37 (12), 1938-1952.
- Chen, Y. Y., & Zheng, Y. J.** (2015). Cross-National Analysis on Sensitivity to Environmental Quality and Its Change in East Asia. *Advanced Applied Sociology*, 5, 183-194.
- Collado, S., Evans, G. W., Corraliza, J. A., & Sorrel, M. A.** (2015). The role played by age on children’s pro-ecological behaviours: An exploratory analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 44, 85-94.
- Degen, C., Kettner, S. E., Fischer, H., Lohse, J., Funke, J., Schwierer, C., Goeschl, T., & Schröder, J.** (2014). Comprehension of climate change and environmental attitudes across the lifespan. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 47, 490–494.
- Dunlap, R. E., & van Liere, K. D., Merting, A. G., & Jones, R. E.** (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *The Journal of Social Issues*, 56, 425-442.
- Evans, G. W., Juen, B., Corral-Verdugo, V., Corraliza, J. & Kaiser, F. G.** (2007). Children’s Cross-Cultural Environmental Attitudes and Self-Reported Behaviors. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 128-143.
- Fraijo-Sing, B. S., Corral-Verdugo, V., Tapia, C., & García, F.** (2012). Adaptación y prueba de una escala de orientación hacia la sustentabilidad en niños de sexto año de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (55), 1091-1117.
- Gifford, R., & Nilsson, A.** (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49 (3), 141–157.

- Grønhøj, A. & Thøgersen, J. (2009).** Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes and behaviors in the environmental domain. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 414-421.
- Hamilton, L. C., Colocousis, C. R., & Duncan, C. M. (2010).** Place effects on environmental views. *Rural Sociology*, 75, 326-347.
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010).** The use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 143-158.
- Hebel, F., Montpied, P. & Fontanieu, V. (2014).** What can influence students' Environmental attitudes? Results from a Study of 15-year-old students in France. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 329-345.
- Hunter, L. M. (2000).** A comparison of the environmental attitudes, concern, and behaviours of native-born and foreign-born U.S. residents. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 21, 565-580.
- Lee, H. F. & Zhang, D. D. (2008).** Perceiving the Environment from the Lay Perspective in Desertified Areas, Northern China. *Environment & Management*, 41, 168-182.
- Leeming, F. C., & Dwyer, W. O., & Bracken, B. A. (1995).** Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale (CHEAKS). *Journal of Environmental Education*, 26 (3), 22-31.
- Liefländer, A. K., & Bogner, F. X. (2014).** The Effects of Children's Age and Sex on Acquiring Pro-Environmental Attitudes through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 45 (2), 105-117.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (1996).** Escala de atitudes face ao ambiente. In: M. C. Martins. *Atitudes dos jovens face ao ambiente: perspectiva diferencial e desenvolvimentista*. Tese de Mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001).** Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente. In *Atas VI Congresso Galaico-Português Psicopedagogia*, Braga.
- McCrigh, A. M. & Xiao, C. (2014).** Gender and Environmental Concern: Insights from Recent Work and for Future Research. *Society & Natural Resources*, 27 (10), 1109-1113,
- McCrigh, A. M. and Sundström, A. (2013).** Examining Gender Differences in Environmental Concern in the Swedish General Public, 1990-2011. *International Journal of Sociology*, 43 (4), 63-86.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010).** The environmental attitudes inventory: a valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80-94.

- Mohai, P.** (1992). Men, Women, and the Environment. *Society and Natural Resources* 5, 1-19.
- Mostafa, M.M.** (2007). A Hierarchical analysis of the green consciousness of the Egyptian consumer. *Psychology & Marketing*, 24 (5), 445-473.
- Moreno, I., Amérigo, M., & García, J. A.** (2016). Design and application of an environmental attitudes scale in primary education. *Psychology*, 7 (1), 64-88.
- Oerke, B. & Bogner, F. X.** (2013). Social Desirability, Environmental Attitudes, and General Ecological Behaviour in Children. *International Journal of Science Education*, 35 (5), 713-730.
- Oskamp, S., Harrington, M. J., Edwards, T. C., Sherwood, D.L., Okuda, S. M., & Swanson, D. C.** (1991). Factor influencing household recycling behaviour. *Environment & Behaviour*, 23 (4), 494-519.
- PNUD (2015).** Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Dos ODM aos ODS. Consultado em 07/09/2015, em <http://www.pnud.org.br/ODS.aspx>.
- Pol, E. & Castrechini, A.** (2013). Disruption in education for sustainability? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (3), 335-349.
- Saraçlı, S., Yılmaz V., & Arslan T.** (2014). The effects of mothers' educational levels on university students' environmental protection commitments and environmental behaviours. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 177-200.
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M.** (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behaviour. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 457-475.
- Szagun, G. & Pavlov, V. I.** (1995). Environmental Awareness A Comparative Study of German and Russian Adolescents. *Youth Society*, 27 (1), 93-112.
- Tesfai, M., Nagothu, U. S., Simek, J. & Fucík, P.** (2016). Perceptions of Secondary School Students' Towards Environmental Services: A Case Study from Czechia. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (12), 5533-5553.
- Treagust, D. F., Amarant, A. Chandrasegaran, A. L., & Won, M.** (2016). A Case for Enhancing Environmental Education Programs in Schools: Reflecting On Primary School Students' Knowledge and Attitudes. *Journal of Environmental & Science Education*, 11 (12), 5591-5612.
- Van Liere, K. D., & Dunlap, R. E.** (1981). Environmental concern: does it make a difference how it's measured? *Environment & Behavior*, 13, 651-676.
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3ed.). Lisboa: Fim de Século.

- Veiga, F. H.** (Coord.) (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Wiernik, B. M., Ones, D. S., & Dilchert, S.** (2013). Age and environmental sustainability: a meta-analysis, *Journal of Managerial Psychology*, 28 (7/8), 826-856.
- Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., & Osgood, D. W.** (2010). Examining trends in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviours across three decades. *Environment & Behaviour*, 42(1), 61–85.
- Xiao, C. & McCright, A. M.** (2012). Explaining gender differences in concern about environmental problems in the United States. *Society & Natural Resources*, 25, 1067–1084.
- Xiao, C., Dunlap, R. E., & Hong, D.** (2013). The nature and bases of environmental concern among Chinese citizens. *Social Science Quarterly*, 94 (3), 672-690.
- Yarkandi, A. H. & Yarkandi, N. H.** (2012). Strengthening Environmental Education in School Curricula. *Journal of Education and Vocational Research*, 3 (8): 264-270.
- Zelezny, L. C., P. Chua, and C. Aldrich.** 2000. Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56, 443–457.