

**RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA,
DESEMPENHO ACADÉMICO, GÉNERO E
ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR**

Joana Moura Ramos Mengo

Orientador de Dissertação:

Prof. Dra. Vera Monteiro

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Dra. Vera Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Vera Monteiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional, conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006

Primeiramente, agradeço à professora Vera Monteiro pelo apoio e dedicação demonstrados nos diferentes passos da realização deste trabalho.

A todos os professores que facilitaram a recolha de dados e, em especial, a todos os alunos participantes neste estudo, que constituíram a amostra, permitindo assim a posterior análise dos resultados, deixo também o meu prezado agradecimento.

Por último, mas não menos importante, um simples e especial obrigada à minha família e amigos. Os diferentes contributos de cada um revelaram-se fundamentais em todos os momentos desta longa caminhada.

NOME: Joana Moura Ramos Mengo

Nº ALUNO: 10791

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Educacional

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Prof. Dra. Vera Monteiro

DATA: 22 de Janeiro de 2009

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Relação entre Autonomia, Desempenho Académico, Género e Estilo de Ensino do Professor

RESUMO

Este estudo prende-se com a análise da relação entre *Autonomia* e as variáveis *Desempenho Académico*, *Género* e *Estilo de Ensino do Professor*. Contámos com a participação de 179 alunos (88 rapazes e 91 raparigas) do 4º ano de escolaridade. Recorremos a dois instrumentos distintos: um deles para avaliar a autonomia – *Questionário de Auto-Regulação A*; outro que remete para o estilo de ensino do professor – *Questionário “A minha sala de aula”*. Paralelamente, obteve-se dos professores a indicação dos alunos com melhor / pior aproveitamento escolar nas diferentes turmas.

De forma coincidente com investigações anteriores, verificaram-se diferenças significativas ao nível da autonomia entre os educandos: aqueles cujos resultados escolares eram muito positivos apresentaram maior autonomia do que os seus colegas com fraco desempenho académico. Relativamente ao *Género*, as raparigas revelaram-se mais autónomas do que os rapazes. Já os resultados e análises referentes ao *Estilo de Ensino do Professor* provaram ser inconclusivos.

Palavras-chave: Autonomia, Desempenho Académico, Género e Estilo de Ensino do Professor.

TITLE: RELATIONSHIP BETWEEN AUTONOMY, ACADEMIC PERFORMANCE, GENDER AND TEACHING STYLE

ABSTRACT

This study focuses on the relationship between *Autonomy* and three other variables – *Academic Performance*, *Gender* and *Teaching Style*. Its participants were 179 children from primary schools (88 male and 91 female). We used “*Academic Self Regulation Questionnaire*” to assess children’s autonomy and “*My Classroom Questionnaire*” to know about students’ perception of their teachers’ teaching style. In addition, we asked each teacher to mention the students with the best and the worst results in class.

Accordingly to previous researches, we noticed that the most successful students scored significantly higher on autonomy than did their mates whose academic results were low. Besides, we concluded that girls were more autonomous than boys. Concerning the teacher’s teaching style, no significant results were achieved.

Keywords: Autonomy, Academic Performance, Gender and Teaching Style.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	8
1. Motivação.....	10
1.1 Definição	10
1.2 Motivação no Contexto Escolar	11
1.3 Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.....	12
1.4 Relação entre Autonomia e Desempenho Académico.....	20
1.5 Relação entre Autonomia e Género	22
1.6 Estilo motivacional do professor.....	24
1.7. Estilo de Ensino do Professor	27
2. Problemática de Estudo	30
II. METODOLOGIA	33
1. Participantes	33
2. Instrumentos	34
2.1 Propriedades Psicométricas dos Instrumentos.....	37
3. Procedimento na recolha de dados.....	42
III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	43
1. Introdução.....	43
2. Perfil da Autonomia.....	43
3. Autonomia e Desempenho Escolar	44
2. Autonomia e Género	47
3. Autonomia e Estilo de Ensino do Professor	49
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
1. Introdução.....	52

2. Desempenho Académico e Autonomia	52
3. Autonomia e Género	53
4. Autonomia e Estilo de Ensino do Professor	54
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

LISTA DE TABELAS

1. Factores promotores / inibidores da motivação intrínseca.	16
2. Valores de saturação dos itens do questionário de Auto-Regulação A.	39
3. Valores de saturação dos itens do questionário “A minha sala de aula”.	40
4. Resultados do teste <i>t-student</i> ao comparar médias de alunos bons / fracos em cada tipo de regulação.	46
5. Resultados da comparação de médias entre variáveis Género e Autonomia (diferentes regulações).	48
6. Valores médios dos estilos Indiferente / Democrático e Índice de Autonomia, nas várias turmas.	49

LISTA DE FIGURAS

1. Atributos essenciais no professor.	24
2. Gráfico com médias dos estilos de regulação na nossa amostra.	43
3. Gráfico com níveis de Autonomia dos alunos tendo em conta o seu Desempenho Académico.	44
4. Gráfico com médias das regulações considerando o Desempenho Académico.	45
5. Gráfico com médias de Autonomia dos alunos do sexo feminino / masculino.	47
6. Gráfico com médias que raparigas / rapazes apresentaram em cada regulação.	47

I. INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, a escola é indubitavelmente uma instituição primordial, cabendo-lhe instruir e educar os indivíduos (Morgado, 1997).

Para que estes objectivos se concretizem, é fundamental promover interesse, entusiasmo e gosto pela aprendizagem nos alunos. Mais precisamente, deve desenvolver-se a sua motivação (Pajares & Schunk, cit. por Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Daí o papel chave deste conceito no âmbito escolar e no presente trabalho.

“Educadores e pais valorizam a motivação na escola, tanto pela importância que lhe é inerente, como pelo contributo que dá para a aprendizagem e auto-estima das crianças, a longo prazo” (Belmont & Skinner, 1993).

Belmont e Skinner (1993) referem que é muito simples identificar alunos motivados: são interessados, empenhados e curiosos; esforçam-se bastante e são persistentes; lidam positiva e activamente com desafios e obstáculos. Por acréscimo, têm uma vida escolar prolongada, aprendem mais e sentem-se melhor consigo próprios.

Porém, como se explica, de facto, esta relação entre motivação e aprendizagem? Que benefícios se lhe associam?

Existirão factores favoráveis ao desenvolvimento da motivação? Caso existam, quais deverão apontar-se?

Paralelamente, haverá algum padrão ou tendência no que concerne a presença / ausência de motivação nos indivíduos?

Facto é que se denotam dificuldades na optimização da motivação dos alunos. Efectivamente, resultados de pesquisas apontam para uma perda de interesse dos educandos face a tarefas escolares à medida que avançam no percurso académico (Harter, 1981, cit. por Belmont & Skinner, 1993).

Dado que muitas actividades educativas não apelam ao interesse intrínseco dos alunos, é relevante conhecer estratégias eficazes para inverter esta propensão (Deci & Ryan, 2000a).

Neste sentido, “é substancial que os professores entendam com clareza de que maneira a motivação se relaciona com a sala de aula e com o seu papel instrutivo na sala de aula” (Ames, 1990), porquanto a sua acção é determinante na disposição dos alunos para aprender (Reeve, 2006).

O presente estudo incide nestas temáticas – motivação / autonomia dos alunos, desempenho escolar e estilo motivacional do professor –, observando atentamente a forma como estão interligadas.

Assim, procura-se entender: 1 - a relação entre o desempenho acadêmico e a autonomia; 2 - a propensão que as raparigas, comparativamente aos rapazes, têm para serem autónomas; 3 – a ligação entre o nível de autonomia dos educandos e o estilo de ensino do seu professor.

O que foi escrito até aqui compreende uma abordagem muito superficial dos assuntos a tratar. De seguida, é fundamental lançar um olhar mais profundo sobre a teoria que sustenta a nossa investigação.

1. MOTIVAÇÃO

1.1 Definição

“A motivação diz respeito a energia, direcção, persistência e equifinalidade – todos estes, são aspectos da activação e intenção” – (Deci & Ryan, 2000b) e, de forma concordante, estar motivado reflecte-se na propensão para desenvolver certa actividade (Deci & Ryan, 2000a).

Por outras palavras, “uma pessoa sem ímpeto ou inspiração para agir está desmotivada e, contrariamente, alguém que desempenhe uma acção enérgica / activa para alcançar um fim, considera-se motivado” (Deci & Ryan, 2000a).

Embora se atribua à motivação uma importância indiscutível no campo da Psicologia (constitui a essência da regulação biológica, cognitiva e social), o mesmo conceito associa-se também a outras áreas, sendo bastante valorizado presentemente. Esta circunstância tem um fundamento bastante perceptível: a motivação produz.

Assim, professores, pais, gerentes, treinadores, entre outros cujo papel social prevê o relacionamento com outros e / ou a gestão de comportamentos, não devem descurar as propriedades e funcionalidades desta concepção.

Ainda que muitas das teorias educativas avaliem a motivação sob um prisma redutor (indicando que esta varia simplesmente entre escassa ou forte motivação), os autores Deci e Ryan (2000a) distinguem diversos níveis – que se referem à quantidade de motivação sentida – e orientações da motivação – respeitantes aos tipos de motivação, isto é, às atitudes e objectivos que dão lugar à acção.

Transportando esta ideia para uma situação corrente, verifica-se que um aluno poderá sentir motivação para realizar os trabalhos de casa por ser curioso ou porque procura a aprovação dos pais e professor; noutra exemplo, é possível associar a determinação que um aluno tem para adquirir novas capacidades ao facto de reconhecer a utilidade e importância das mesmas ou ao desejo de obter boa classificação no teste.

A variação do nível / orientação da motivação ou, por outras palavras, o grau de autenticidade da motivação, reflecte-se em aspectos como: performance, persistência e criatividade (Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997, cit. por Deci & Ryan, 2000b), vitalidade (Deci & Ryan, 1995, cit. por Deci & Ryan, 2000b), auto-estima (Deci & Ryan, 1995, cit. por Deci & Ryan 2000b) e bem-estar (Ryan, Deci & Grolnick, 1995, cit. por Deci & Ryan,

2000b). Assim, quanto mais autêntica for a motivação experimentada, mais intensamente se vivenciam estes factores.

1.2 Motivação no Contexto Escolar

“Há três aspectos que devem ser lembrados no que respeita a educação. O primeiro é a motivação. O segundo é a motivação. O terceiro é a motivação.”

Terrel H. Bell, citado por Ames (1990)

“As escolas representam uma **influência socializadora primária** que tem um enorme impacto no curso da vida dos indivíduos e, por sua vez, na sociedade” (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Para que a instituição escolar seja bem sucedida no desempenho das suas funções – articular o ensino de todo um conjunto de saberes com a devida formação dos indivíduos (Morgado, 1997) –, é fulcral incutir nos alunos um entusiasmo genuíno pela aprendizagem e cumprimento de tarefas, bem como uma sensação de envolvimento voluntário em tudo o que concerne a sua vida académica (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Na verdade, não se pretende dos alunos somente bom aproveitamento escolar. Ambiciona-se igualmente que estes valorizem o processo da aprendizagem e aperfeiçoamento de capacidades, mobilizando o esforço necessário para desenvolver / aplicar competências e conhecimentos. Prevê-se ainda que esta atitude envolva a assunção de um compromisso a longo prazo com a aprendizagem (Ames, 1990).

Partindo das considerações acima indicadas, é claramente notório o **papel central da motivação no contexto educativo**. Esta, de acordo com Boruchovitch e Guimarães (2004), “tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho”.

Efectivamente, vários estudos comprovam que, quando os educandos revelam interesse e vontade própria, sentindo-se verdadeiramente motivados para a realização do trabalho escolar, as suas experiências e aproveitamento neste campo são bastante mais positivos.

Na prática, segundo Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), alunos com estes traços – face a alunos desmotivados – têm menor tendência para cessar os seus estudos precocemente, manifestam performances académicas mais favoráveis, maior eficácia na aquisição de

conhecimentos, mais facilidade na compreensão de conceitos, grande flexibilidade na resolução de problemas, vivência de emoções mais positivas na sala de aula, satisfação acrescida aquando da realização do trabalho escolar, maior apreço pela escola e um forte sentimento de valorização pessoal / responsabilidade social.

Os mesmos autores postulam que os efeitos acima indicados podem denotar-se em educandos de diferentes faixas etárias, isto é, verificam-se em todos os níveis académicos.

Uma educação de excelência não se resume, portanto, à aquisição e retenção dos conteúdos leccionados; da mesma forma, a obediência às exigências sociais por si só não traduz um bom ajustamento social, podendo até ser fonte de um desenvolvimento pessoal e social contraproducente (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Em ambas as situações, o factor «motivação» tem uma importância indiscutível.

Para complementar a ideia precedente, Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991) sublinham que, tanto as aprendizagens de maior qualidade, como o crescimento e ajustamento pessoal, ocorrem sob a influência de condições motivadoras equivalentes.

Face à totalidade da informação acima referida – e tendo em consideração que a motivação é um processo relevante em diversos domínios da sociedade –, são mais perceptíveis as funcionalidades da motivação específicas do âmbito escolar, no qual se insere o presente trabalho.

Paralelamente, tendo por base o que foi explicado neste tópico, as alíneas abordadas de seguida –Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca, Teoria da Auto-Determinação, Teoria da Avaliação Cognitiva e Teoria da Integração Orgânica – serão, naturalmente, melhor contextualizadas no teor deste estudo.

1.3 Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

“Os comportamentos intrinsecamente motivados representam o protótipo da auto-determinação – eles emanam do self e estão totalmente enraizados.”

Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan, 1991

Deci e Ryan (1985) esclarecem que a motivação intrínseca “é a propensão inata e natural dos indivíduos para se empenharem nos seus interesses e exercitarem as suas capacidades, procurando e conquistando desafios óptimos. Tal motivação emerge

espontaneamente de tendências internas e pode motivar o comportamento mesmo sem a ajuda de recompensas extrínsecas ou controlos do meio envolvente”.

Comportamentos intrinsecamente motivados são adoptados pelo prazer e satisfação que provocam. Os indivíduos que manifestam este tipo de comportamentos participam em actividades que lhes interessam e fazem-no livre e voluntariamente, sem quaisquer recompensas materiais ou constrangimentos (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

A motivação intrínseca constitui, indubitavelmente, uma forma de motivação primordial que permite constatar o potencial positivo da natureza humana, enfatizando a propensão inerente para assimilar, revelar mestria, manifestar interesse espontâneo e explorar (Deci & Ryan, 2000b).

Este tipo de motivação observou-se, numa primeira fase, em animais. Efectivamente, por meio de estudos experimentais do comportamento, compreendeu-se que vários organismos actuavam de forma exploratória, alegre e curiosa sem obter reforços ou recompensas à posteriori (White, 1959, citado por Deci & Ryan, 2000a).

No que respeita os seres humanos, desde a nascença, está patente uma inclinação para a aprendizagem e investigação. Isto leva a crer que existe intuitivamente uma tendência para estar intrinsecamente motivado. Só assim o desenvolvimento cognitivo, físico e social é fomentado, pois o investimento nos interesses individuais permite a aquisição e aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades.

Contudo, deve entender-se que, não obstante a existência desta propensão para a motivação intrínseca de que se fala, é claramente necessária a sua manutenção / reforço.

Não descurando o poder / relevância da auto-determinação na sua manifestação mais genuína, é importante perceber que, na realidade, predomina um tipo de motivação estimulado pelo meio envolvente – a motivação extrínseca.

Logicamente, no decurso da vida – sobretudo após a infância –, a oportunidade de escolha face às condutas adoptadas diminui. São, então, as pressões do meio, bem como os papéis sociais, que fomentam a actuação humana, exigindo a tomada de responsabilidade perante tarefas pouco estimulantes.

A motivação extrínseca é instrumental por natureza; portanto, deve ser entendida como o fundamento de acções cujo propósito não se restringe à sua prática (Deci & Ryan, 2000a).

Ao longo dos anos, este constructo adquiriu uma nova dimensão, de maior complexidade. Como tal, já não consiste unicamente num processo antagonista à motivação intrínseca; designa antes um fenómeno representativo de vários níveis de autonomia e controlo exterior (Deci, Pelletier, Ryan & Vallerand, 1991).

Esta mudança no que toca a profundidade do conceito “motivação extrínseca” assenta em duas noções essenciais: **internalização** e **integração**.

Segundo Deci, Pelletier, Ryan e Vallerand (1991), a primeira traduz “a transformação de regulações feitas por contingências externas em regulações processadas internamente”.

No âmbito educativo, tal ocorre como no seguinte exemplo: um aluno não tem interesse em aprender a tabuada; para levá-lo a efectuar esta aprendizagem, o professor incentiva-o com elogios; a internalização actua convertendo para interna a regulação da aprendizagem da tabuada, sendo desnecessário o recurso ao elogio.

Perfilhando o mesmo exemplo, a segunda noção – integração – corresponde à última fase, caracterizada pela total adopção da regulação externa como própria. Assim, uma internalização óptima resulta em integração.

A teoria da integração orgânica estabelece quatro níveis de motivação extrínseca. Cada um destes reflecte um certo grau de eficácia dos processos da sua internalização / integração.

A leitura dos temas subsequentes esclarecerá esta matéria em pormenor.

1.3.1 Teoria da Auto-Determinação

Na década de 70, era notável a influência da corrente comportamentalista na psicologia empírica. Tendo como fundamento trabalhos de White (1975), deCharms (1984), entre outros, alguns pesquisadores dedicaram-se à investigação do conceito «motivação intrínseca». No seguimento desta tendência, exploraram-se as noções de «autodeterminação» e «necessidades psicológicas básicas», conduzindo a que, após estudos consecutivos e certo amadurecimento teórico, em 1975, Deci e colaboradores introduzissem a Teoria da Auto-Determinação (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

“A Teoria da Auto-Determinação constitui uma abordagem à motivação e personalidade humanas, a qual recorre a métodos empíricos e, simultaneamente, utiliza uma metateoria orgânica que enfatiza a importância dos recursos humanos predispostos internamente para

o desenvolvimento da personalidade e auto-regulação comportamental” (Deci & Ryan, 2000b).

Segundo Deci e Ryan (2000b), a mesma teoria enuncia os seguintes propósitos: conhecer as tendências de crescimento espontâneas dos indivíduos; identificar necessidades psicológicas inatas que conduzem à auto-motivação e integração da personalidade; nomear condições ambientais propícias à satisfação destas necessidades, promovendo os processos referidos / indicar condições ambientais adversas à satisfação das mesmas necessidades; e diferenciar tipos de motivação com base em motivos e objectivos que dão impulso à acção.

Para melhor compreender a Teoria da Auto-Determinação, é substancial esclarecer algumas das concepções em que assenta. Primeiramente, denota-se o entendimento dos **indivíduos como organismos activos**, direccionados para o crescimento / desenvolvimento do self e procurando integrar-se adequadamente na sociedade (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Depois, importa mencionar a relevância da noção «**necessidades psicológicas inatas**», neste modelo teórico; de acordo com Boruchovitch e Guimarães (2004), estas constituem “os nutrientes necessários para um relacionamento efectivo e saudável dos indivíduos com o seu ambiente”. Por outras palavras, a satisfação destas necessidades traduz-se em saúde / bem-estar e o seu descumprimento reverte em patologia / mal-estar.

Ter em consideração as necessidades psicológicas inatas é fundamental na medida em que torna clara a existência de universais motivacionais e permite apontar condições ambientais favoráveis / prejudiciais à motivação, performance e desenvolvimento (Deci, Pelletier, Ryan & Vallerand, 1991).

Assim sendo, evidenciam-se as necessidades psicológicas inatas propostas por Deci e Ryan (1985), na sua teoria da Auto-Determinação:

- **Autonomia:** tem lugar na determinação natural dos sujeitos para organizar experiências e condutas próprias, integrando-as significativamente na sua individualidade (Boruchovitch & Guimarães, 2004); reportando a noção para o ambiente escolar, denota-se que, num cenário de ensino ideal, o professor actua como guia / pessoa que estrutura a aprendizagem dos alunos, servindo de suporte para fortalecer os interesses dos mesmos e habilitando-os a assimilar novos valores e capacidades, promovendo paralelamente a sua responsabilidade social (Reeve, 2006);

- **Competência:** remete para o «*sentimento de eficácia*», isto é, traduz-se nas emoções positivas resultantes da sensação de domínio / eficiência ao realizar uma tarefa estimulante (Boruchovitch & Guimarães, 2004); analisando esta ideia sob um prisma educacional, entende-se que a probabilidade de adoptar e interiorizar um objectivo é mais elevada quando os alunos se sentem aptos para o atingir (Deci & Ryan, 2000a);

- **Relacionamento:** apesar de certas situações não despertarem interesse genuíno, os indivíduos poderão conferir-lhes alguma atenção se as mesmas forem valorizadas por alguém significativo, com quem se desenvolva ou pretenda desenvolver uma relação; assim, na sala de aula, torna-se fundamental que os educandos se sintam estimados e respeitados pelo professor, de tal forma que aceitem os valores transmitidos (Deci & Ryan, 2000a).

Conforme referido anteriormente, um dos contributos da Teoria da Auto-Determinação assenta na classificação de tipos de motivação distintos. As páginas seguintes dão lugar à explicação desta matéria.

1.3.1.1 Variabilidade da Motivação Intrínseca (Teoria da Avaliação Cognitiva)

No tópico antecedente descrevemos a motivação intrínseca como uma força natural e inata. Neste sentido, seria coerente pensar que os comportamentos intrinsecamente motivados são predominantes. Contudo, a realidade é bem diferente: vários estudos indicam uma propensão para o desinteresse e estagnação (Deci & Ryan, 1985).

Estas informações, apesar de divergentes, são conciliáveis. De facto, a motivação intrínseca, embora forte e persistente, é vulnerável à acção contínua do contexto envolvente. Quer isto dizer que alguns factores e processos minam a motivação intrínseca, outros fomentam-na.

Com base nesta ideia, a Teoria da Avaliação Cognitiva (afim à Teoria da Auto-Determinação) tem como intuito especificar factores que explicam a variabilidade na motivação intrínseca. Mais precisamente, integra resultados de experiências laboratoriais sobre os efeitos de recompensas, feedback e outros eventos externos na motivação intrínseca, incluindo também estudos de campo em diferentes cenários (Deci e Ryan, 2000b).

As necessidades psicológicas inatas **autonomia** e **competência** (focadas previamente no âmbito da Teoria da Auto-determinação) têm nesta teoria uma importância chave: quando a necessidade de competência é satisfeita, a motivação intrínseca desenvolve-se; sendo a mesma necessidade descuidada, o efeito é contrário. Todavia, para que exista esta relação

causa - efeito, o sentimento de competência deve ser acompanhado por uma sensação de autonomia (Deci & Ryan, 2000a).

Também o **relacionamento** – outra necessidade psicológica inata – favorece a motivação intrínseca, como referem Deci e Ryan (2000b). No entanto, a sua acção não iguala a das outras duas necessidades já referidas, pois embora vantajosa, não é uma condição *sinequanone*.

Mencionámos anteriormente que a Teoria da Avaliação Cognitiva objectiva depreender o porquê das variações de intensidade da motivação intrínseca. No quadro seguinte sumarizam-se resultados obtidos em vários estudos sobre condições propícias / prejudiciais ao desenvolvimento da motivação intrínseca.

FACTORES QUE PROMOVEM MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	FACTORES QUE INIBEM A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidade de escolha, reconhecimento de sentimentos e possibilidade de auto-orientação (Deci & Ryan, 1985) ▪ Óptimos desafios; feedback promotor de sucesso; ausência de avaliações depreciativas (Deci & Ryan, 2000b); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedback negativo (Deci, 1975, cit. por Deci & Ryan, 2000b); ▪ Recompensas materiais contingentes (Deci, Koestner & Ryan, 1999); <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ameaças, prazos, directivas, pressão competitiva e objectivos impostos (Deci & Ryan, 2000b)

Tabela 1 – Factores promotores / inibidores da motivação intrínseca.

1.3.1.2 Internalização da Motivação Extrínseca (Teoria da Integração Orgânica)

A introdução desta teoria veio esclarecer quatro formas de motivação extrínseca distintas, bem como especificar factores promotores vs inibidores da *internalização* e *integração* (conceitos definidos previamente, neste estudo).

Assim, recorrendo ao artigo de Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), principia-se a abordagem à *Teoria da Integração Orgânica*, explicando os vários padrões de motivação extrínseca reconhecidos e enfatizando a manifestação de cada um no domínio escolar.

A **regulação externa** constitui a forma menos autónoma de motivação extrínseca. Dá lugar a comportamentos cuja pretensão é satisfazer pedidos externos, obter recompensas

propostas por outrem ou evitar a aplicação de correctivos. Em suma, o seu locus de iniciação / regulação não é, claramente, o indivíduo.

Na sala de aula, a regulação externa ocorre quando um aluno trabalha para ouvir elogios do professor ou prevenir confrontos com os pais, por exemplo.

Por vezes, certas regras e exigências internalizadas (mas não integradas no self) coagem os indivíduos a actuar em harmonia com as mesmas. Situações idênticas, acompanhadas por sensações de culpa / ansiedade ou alimentadas pelo intento de agradar o ego, sentindo orgulho, retratam a **regulação introjectada**.

Como exemplo disto, aponta-se um aluno que é pontual pois, caso contrário, julgar-se-ia má pessoa.

Já quando vigora a identificação do sujeito com o comportamento adoptado, ou se verifica a aceitação de regras como próprias, assistimos a uma **regulação identificada**. Naturalmente, as acções desenvolvem-se com empenho acrescido.

Uma possível demonstração de regulação identificada é o esforço de um aluno que dedica horas extra ao estudo da matemática pois visa ter êxito nesta disciplina.

A **regulação integrada** representa a expressão de motivação extrínseca mais avançada, logo, própria de uma fase adulta de desenvolvimento. Neste caso, o processo regulador é totalmente internalizado / integrado, ajustando-se à identidade do indivíduo.

A título de exemplo, considere-se a valorização de dois papéis distintos, por parte de um adolescente: estudante e desportista. Numa fase inicial, será difícil coordená-los e responder às exigências de cada um. Uma vez integrados, a relação entre os dois papéis revela-se harmoniosa e a sua internalização termina. De modo sucinto, “quando os processos reguladores são integrados, o comportamento expressa aquilo que o indivíduo é – o que este valoriza e julga importante” (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Importa referir que, ao internalizar e assimilar regulações no self, os indivíduos agem mais autonomamente. Contudo, o processo de internalização, embora possa ocorrer obedecendo a uma série de etapas, não corresponde a um contínuo desenvolvimental, isto é, os sujeitos não experimentam necessariamente todas as regulações existentes. Pelo contrário, qualquer regulação pode ser internalizada em qualquer ponto deste contínuo (Ryan, 1995, cit. por Deci & Ryan, 2000b).

Muito importante é também sublinhar que cada tipo de motivação extrínseca remete para atitudes e níveis de ajustamento díspares (Deci & Ryan, 2000a), como passamos a explicar.

A *regulação externa* dos educandos repercute-se em menor interesse, valor e esforço; por sua vez, cresce a tendência para apontar outros como causa do próprio insucesso.

Inversamente, *formas mais autónomas de motivação extrínseca* associam-se a menor compromisso da parte dos alunos, boas performances, decréscimo do abandono escolar, aprendizagens de qualidade e sentimento de bem-estar geral. Exemplificando, a *regulação identificada* associa-se a maior gosto pela escola.

Passando ao segundo propósito da *Teoria da Integração Orgânica* – encontrar factores justificativos do sucesso / insucesso da internalização e integração –, Deci e Ryan (2000b) denotam, neste ponto, o impacto da satisfação ou insatisfação das necessidades de **relacionamento, competência e autonomia** (tendo a primeira importância acrescida).

Dado que comportamentos extrinsecamente motivados não são interessantes “*per se*”, é mais provável que sejam adoptados se alguém significativo para o indivíduo (com quem se relacione ou deseje relacionar-se) os valorizar. Tal justifica a necessidade de relacionamento. Transportando a mesma ideia para o âmbito escolar, conclui-se que alunos respeitados e apreciados pelo seu professor aceitam melhor os valores que ele enaltece.

Complementarmente, a transformação de um objectivo extrínseco noutra pessoal requer um sentimento de eficácia face ao mesmo. Portanto, os alunos têm maior propensão para adoptar / internalizar objectivos que compreendem e julgam saber atingir. Nisto está patente a necessidade de competência.

Também o apoio à autonomia facilita o processo «internalização». É ele que permite alcançar formas de motivação extrínseca mais autónomas, nomeadamente a regulação integrada.

Por fim, faz-se um apontamento quanto à relevância da apreensão do significado / pertinência das condutas e / ou objectivos a adoptar. De facto, são estes significados que, uma vez internalizados e integrados, dão suporte às necessidades de relacionamento, competência e autonomia.

1.4 Relação entre Autonomia e Desempenho Académico

“Segundo a teoria da auto-determinação, a aprendizagem é um processo activo que funciona optimamente quando a motivação dos alunos é autónoma (vs controlada) para exercer actividades de aprendizagem e assimilar nova informação.”

(Ryan & Deci, 2000a, cit. por Deci, 2004)

O interesse dos alunos pela educação / aprendizagem e o seu compromisso / entusiasmo face aos trabalhos escolares oscilam consideravelmente (Sheldon & Biddle, 1998, cit. por Deci, 2004).

À luz da teoria da auto-determinação, estas variações tornam-se perceptíveis mediante a análise qualitativa dos objectivos da aprendizagem – carácter autónomo vs não autónomo – e do contexto em que os mesmos são atingidos – controlador vs promotor de autonomia (Deci, 2004).

Assim, a autonomia é uma componente chave no que respeita a análise e compreensão desta problemática, permitindo depreender o porquê de certas atitudes dos alunos.

Tendo em conta esta perspectiva, no tópico actual destacam-se as seguintes questões:

- Consistirá a autonomia num factor favorável ao bom aproveitamento escolar?
- Baixos níveis de autonomia afectam negativamente o aproveitamento escolar?

Alguns estudos denotam, de facto, uma relação positiva entre a autonomia e o aproveitamento escolar. Contudo, os resultados obtidos assentam somente nas classificações atribuídas aos alunos, descurando que a atitude inicial dos mesmos, bem como o grau de dificuldade dos conteúdos leccionados, poderão ser díspares (Wong, 2000).

Tendo isto em conta, Wong (2000) levou a cabo uma investigação com o intuito de avaliar a ligação entre estilos de orientação (autonomia vs controlo) e experiência / performance / compromisso académicos, numa população adolescente.

De um modo abrangente, apurou-se que a **autonomia estava positivamente relacionada com a experiência académica**, tal como a **orientação de controlo se relacionava negativamente com a performance académica** (desde que o factor «atitude» fosse controlado).

Sublinha-se, então, que estudantes controlados exteriormente apresentaram pior performance, comparativamente a colegas não submetidos a formas de controlo.

Outra das conclusões prende-se com o facto de alunos autónomos revelarem empenho acrescido em tarefas escolares importantes para si, levando a crer que, quando há muita autonomia, o comportamento parte de necessidades e objectivos pessoais (Deci & Ryan, 1987, cit. por Wong, 2000).

Já os educandos orientados por formas de controlo participaram frequentemente em actividades académicas que julgavam importantes para outros, sugerindo que o seu comportamento é direccionado por fontes de recompensa no meio envolvente ou imperativos internos de controlo.

Na concretização do trabalho escolar, o factor autonomia acarretava certos efeitos – bastante eficiência cognitiva; maior competência e domínio face à actividade praticada (Wong, 2000); profunda satisfação; preenchimento pessoal (Csikszentmihalyi, 1993, cit. por Wong, 2000).

Mas os benefícios de ser autónomo não se resumem aos já enumerados. A qualidade da concentração (frequentemente superior) e a percepção dos trabalhos escolares como desafios que igualam as próprias capacidades, sendo deveras importantes para o *self*, são outros aspectos a salientar.

Por fim, o mesmo estudo indica que as raparigas, se controladas, apresentam concentração, competência e domínio inferiores. Relativamente a estudantes sob menor controlo, estas despendem tempo limitado com trabalhos escolares.

Fazendo agora referência a uma pesquisa elaborada por Deci (2004) visando testar se objectivos intrínsecos e contextos de aprendizagem promotores de autonomia melhoram a aprendizagem, performance e persistência dos estudantes (hipótese formulada pela teoria da autodeterminação), vejamos o que foi concluído.

Primeiramente, importa mencionar que a hipótese foi confirmada, isto é, **tanto os objectivos intrínsecos, como os climas promotores de autonomia proporcionam melhorias no âmbito académico, designadamente na aprendizagem, performance e persistência.**

Os resultados certificam ainda que a apresentação de tarefas em coerência com as três necessidades psicológicas inatas «autonomia», «competência» e «relacionamento» (previamente abordadas no tópico “teoria da autodeterminação”) conduz a resultados escolares mais positivos.

A noção de que, ao recorrer a objectivos intrínsecos para dar sentido às actividades de aprendizagem ou proporcionar climas de sala de aula promotores de autonomia, o professor contribui para uma maior dedicação / responsabilidade dos alunos perante o trabalho escolar, foi outro dos contributos do estudo de Deci (2004).

Reforçando esta última ideia, reportamos um estudo posto em prática por Reeve, Jang, Carrell, Jeon e Barch (2004), confirmando que, quanto mais os professores apoiam a autonomia dos alunos, maior compromisso (remete para a intensidade do comportamento / qualidade emocional do envolvimento activo do sujeito numa tarefa) os alunos revelam.

Como se verifica, vários autores são unânimes ao constatar a pertinência do factor autonomia no contexto da sala de aula.

Com base na totalidade de informação apresentada, é já possível dar resposta às questões acima colocadas, respectivamente:

- Sim, a autonomia assiste o sucesso escolar.
- Sim, o desempenho académico é desfavorecido na ausência de autonomia.

1.5 RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E GÉNERO

Num trabalho desenvolvido por Wong (2000), estabeleceu-se como objectivo apurar a relação entre orientações de causalidade (autonomia e controlo), experiência académica, performance académica e compromisso académico. Noutro plano, procurou-se entender de que forma os agentes «género» e «atitude» moderam tal relação.

Os participantes deste estudo eram alunos do ensino secundário com aproveitamento escolar muito positivo na sua área de eleição, isto é, no curso que tinham escolhido frequentar. Entre os 161 alunos que perfaziam o total da amostra, 70 eram do sexo masculino e 91 do sexo feminino. Utilizaram-se os instrumentos *GCOS* e *ESF* (Formulários de Amostragem de Experiência).

Prosseguindo com a apresentação dos resultados obtidos, apontou-se uma diferença significativa quanto ao género na orientação de autonomia, ou seja, de modo consistente com pesquisas anteriores, as raparigas apresentaram níveis de autonomia bastante mais elevados do que os rapazes. Já no que respeita disparidades quanto ao género na orientação de controlo, nenhum dado significativo houve para considerar.

Contudo, ao confrontar as variáveis *controlo* e *género* ao nível da eficiência cognitiva, depreendeu-se que as raparigas fortemente controladas se concentravam menos e sentiam menor competência e domínio ao longo da execução de tarefas do que as raparigas pouco controladas. Relativamente ao factor compromisso, observou-se que, em comparação com raparigas alvo de fraco controlo, alunas demasiado controladas despendiam menos tempo com trabalho escolar (a mesma diferenciação não se denotou no grupo dos rapazes). Paralelamente, no domínio da performance, foi constatada uma associação positiva entre controlo e ranking académico no grupo feminino.

Seguimos com outra investigação, menos actual, orientada por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal e Vallières (1992) com o propósito de adaptar a *Escala de Motivação em Educação* (direccionada para a população francesa) à língua inglesa. Adianta-se que a validação de uma escala noutra idioma é mais do que um exercício de tradução. Implica também uma pesquisa para comprovar que a nova versão da escala goza de propriedades psicométricas semelhantes às da versão original.

Foi no decorrer desta tarefa que se equipararam níveis de autonomia de estudantes do género feminino e masculino. É relevante explicar que a autonomia se desdobrava nas seguintes categorias: *Amotivação*, *Regulação Externa*, *Regulação Introjectada*, *Regulação Identificada* e três tipos de *Motivação Intrínseca* (conhecimento, realização e estimulação). Os resultados indicaram que as médias das *Regulações Introjectada* e *Identificada*, bem como dos três tipos de *Motivação Intrínseca* foram significativamente superiores nas raparigas, em detrimento dos rapazes. Nenhuma diferença se registou relativamente à *Amotivação* e *Regulação Externa*.

Por fim, a título de curiosidade (pois a informação sequente não remete directamente para o tópico «Autonomia e Género»), faz-se referência a um estudo de Reeve (1998) que visou testar se o estilo motivacional de professor promotor de autonomia (conceito que definiremos mais adiante, no presente estudo) é passível de ser ensinado. Entre algumas análises efectuadas, uma associou o género ao estilo motivacional, demonstrando que docentes do sexo feminino retratavam um estilo motivacional mais promotor de autonomia do que docentes do sexo masculino.

Na verdade, toda a informação apresentada é peremptória ao sugerir que a autonomia predomina em sujeitos do género feminino, comparativamente aos do género masculino.

1.6 ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR

“Um ingrediente crucial na qualidade do apoio proveniente da sala de aula é o estilo motivacional do professor.”

Reeve, 2006

“A forma como o professor encara o seu ambiente de trabalho, os seus alunos e a sua prática pedagógica”; “a crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação”; bem como “uma importante fonte de influência para a orientação motivacional dos estudantes” são definições de *estilo motivacional de professor* (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Segundo a teoria da auto-determinação, o estilo motivacional do professor é um traço de personalidade, passível à influência do meio (Bzuneck, Guimarães & Machado, 2006).

Efectivamente, aspectos como o número de alunos por turma, a fase de desenvolvimento dos mesmos, a relação professor / direcção da escola ou, por outro lado, o género / idade do professor e a experiência adquirida a leccionar têm grande impacto no domínio em foco.

O estilo motivacional do professor insere-se num contínuo delimitado pelos extremos **altamente controlador** e **altamente promotor de autonomia** (Deci, Ryan, Schwartz & Sheinman, 1981).

Em geral, ao professor altamente controlador associa-se a imposição de comportamentos / sentimentos / pensamentos; de facto, ele exige que os alunos se submetam a uma agenda de instruções definida por si que os desapropria dos seus recursos motivacionais inerentes, estabelecendo o que devem ou não fazer (Reeve, 2006).

Para colmatar este propósito, o professor recorre a recompensas externas e a linguagem coerciva. Neste contexto, o controlo é sem dúvida a atitude predominante.

Distintamente, o professor altamente promotor de autonomia protege as necessidades, interesses e preferências dos alunos, permitindo que também estes aspectos possam orientar a conduta dos mesmos. Por outro lado, minimiza o recurso a reguladores externos – incentivos, recompensas, directivas, prazos, etc.

O discurso deste professor é informativo e flexível, apelando por vezes à racionalidade dos alunos, isto é, explicando-lhes o porquê da utilidade e importância de certas tarefas ou aprendizagens (Reeve, 2006).

Muito característico do professor promotor de autonomia é o facto de reconhecer, compreender e aceitar expressões / sentimentos negativos dos alunos. Estas manifestações são interpretadas como feedback necessário para atingir um planeamento e estruturação do ambiente de aprendizagem mais eficazes.

Como a própria designação indica, o principal atributo deste professor é a promoção de autonomia. Para tal, é determinante escutar os alunos atentamente, dar-lhes a oportunidade de trabalhar como desejam, pôr à sua disposição materiais de aprendizagem compatíveis com a manipulação de objectos, encorajar o esforço e a persistência, elogiar sinais de evolução e competência, dar feedback a questões e comentários e comunicar um claro reconhecimento das perspectivas dos educandos (Reeve, 2006).

Finalmente, para Reeve (2006), “embora não haja um modelo de ensino perfeito, algumas formas de relacionamento professor-aluno são mais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem, sucesso, bem-estar e sentido de compromisso dos alunos do que outras.”

Assim sendo, o mesmo autor menciona quatro atributos do professor indispensáveis ao desempenho académico positivo dos estudantes, como indicado na figura 1.

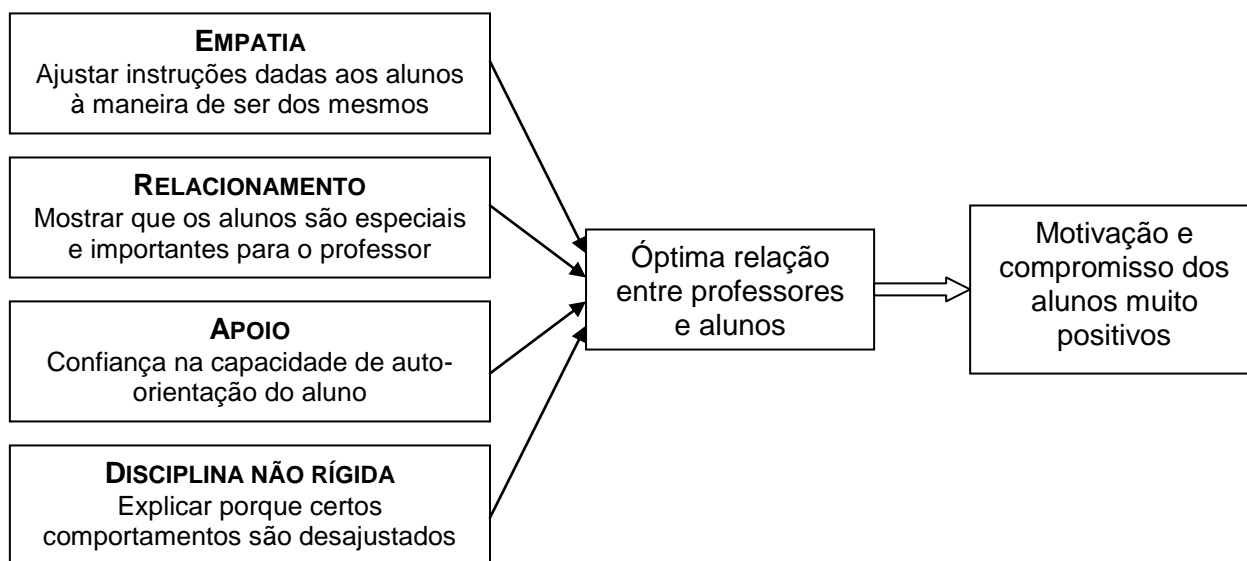


Figura 1 – Atributos essenciais no professor.

1.6.1 ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

“É importante reconhecer que a motivação ocorre dentro de um contexto – a escola, a sala de aula e a família. ”

Ames, 1990

“Eu vejo a motivação / compromisso das crianças e o sucesso do funcionamento da escola como um processo interpessoal coordenado entre professor e alunos.”

Reeve, 2006

É evidente para a maior parte dos professores e desenvolvimentistas que a aprendizagem ocorre optimamente sempre que os educandos revelam motivação interna para se empenhar e assimilar informação (deCharms, 1976; Thomas, 1980, citados por Grolnick & Ryan, 1987).

É também indiscutível a existência de variados métodos com o fim de orientar e motivar para a aprendizagem – estilo motivacional do professor –, tendo presente que estes se diferenciam no modo como a autonomia dos alunos é explorada (Deci & Ryan, 1985, cit. por Grolnick e Ryan, 1987).

Coligando estas perspectivas, Harter (1981, cit. por Grolnick & Ryan, 1987) sublinha que a motivação para a aprendizagem oscila consoante a orientação motivacional do aluno e o ambiente com o qual este interage directamente.

Também Reeve (2006) argumenta que a atitude dos alunos na aula depende, parcialmente, da qualidade do apoio facultado pelo clima no qual aprendem.

Vários autores têm-se proposto estudar a problemática da relação entre estilo motivacional de professor e motivação dos alunos. Consequentemente, tanto os primeiros trabalhos, como os mais recentes são unânimes no que respeita os resultados que apresentam.

Neste sentido, é relevante atentar nos seguintes dados:

- Professores cuja orientação é de autonomia promovem interesse, motivação e sucesso dos alunos (Grolnick & Ryan, 1986, cit. por Reeve & Yi Cai, 1999); também Midgley et al. (1989) e Goodenow (1993) comprovaram isto mesmo;

- A auto-determinação dos alunos associa-se à promoção de autonomia por parte do professor (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Reeve & Yi Cai, 1999); esta ideia é acentuada por Reeve e Yi Cai (1999);

- Verificam-se relações positivas entre estilos motivacionais promotores de autonomia e a motivação intrínseca dos estudantes (Boruchovitch & Guimarães, 2004);

- Os professores e as tarefas desenvolvidas na aula podem nutrir / reforçar ou minar / enfraquecer a motivação autónoma dos alunos; professores promotores de autonomia, comparativamente a professores controladores, incutem nos seus alunos motivação de muitíssima qualidade (Reeve, 2006).

Por tudo isto, não restam dúvidas quanto à influência do estilo motivacional do professor nas emoções e motivação dos alunos: o estilo motivacional promotor de autonomia desenvolve nos educandos motivação genuína; contrariamente, o estilo motivacional controlador mina a motivação dos mesmos.

Para sumariar o que foi dito, citamos Stipek (1998) ao referir que *“os professores só podem motivar os alunos se eles próprios estiverem motivados. Eles só podem fazer com que os alunos se sintam valorizados e seguros se também eles se sentirem assim; só podem motivar os alunos para a aprendizagem se eles próprios se sentirem entusiasmados para ensinar. A cultura da escola pode formar ou anular um professor do mesmo modo que a cultura da sala de aula pode apoiar ou minar o esforço dos alunos para aprender.”*

1.7. ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR

Num tópico anterior começámos por definir «estilo motivacional de professor», mencionando também a distinção entre *professor altamente controlador* e *professor altamente promotor de autonomia* – categorias delineadas por Deci e Ryan (1985).

Presentemente, pretende-se enunciar o contributo de Santrock (2007) neste âmbito. Deve entender-se que este autor nos fala de estilos de ensino e não de estilos motivacionais do professor. Como tal, identifica o professor **autoritário, democrático, laissez-faire e indiferente**.

O *estilo de ensino do professor autoritário* traduz-se na imposição de limites firmes e no controlo dos alunos. Estes têm, frequentemente, lugares fixos na sala de aula durante todo o período e as suas carteiras estão ordenadas em fila, sem excepções. A discussão e a troca de opiniões são evitadas e, como tal, não há oportunidade de aprender / praticar competências comunicativas.

Quando *autoritário*, o professor raramente desculpa ausências, tem uma postura calma e os alunos apercebem-se de que não devem interrompê-lo; impõe disciplina rigorosa e espera obediência imediata – os alunos devem seguir directivas sem as questionar; quando tal não se verifica, as consequências são a detenção / castigos.

A um nível extremo, o mesmo professor não demonstra afecto ou preocupação com os alunos, elogiando-os raras vezes; também não revela empenho em organizar visitas de estudo (considera que estas actividades distraem os alunos da aprendizagem) e pretende que os educandos apenas saibam o que lecciona nas aulas.

Por tudo isto, alunos de professores autoritários não têm iniciativa para iniciar qualquer tarefa pois sentem-se incapazes – o professor diz-lhes persistentemente o que fazer e quando fazer. Como tal, o investimento na motivação e o encorajamento para a concretização de objectivos pessoais são descurados.

Prosseguindo, o *estilo democrático* incide na imposição de alguns limites, promovendo simultaneamente a autonomia. O professor com estas características explica à turma o intuito / importância das regras que impõe e das decisões que toma. Face a um comportamento perturbador, repreende o aluno de forma educada e firme.

Nas aulas, há interacção verbal e debates críticos frequentes; os alunos sentem que podem interromper o professor para pôr uma questão pertinente ou fazer comentários.

O ambiente da sala de aula estimula o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e fomenta a sua motivação; predominam elogios e outras formas de encorajamento (comentários aos trabalhos / observações positivas). Para os educandos, é clara a preocupação do professor com o sucesso da turma e a atitude calorosa face à mesma, revelando interesse e afectividade.

De um modo geral, os alunos apreciam os professores democráticos, considerando-os justos / compreensivos; sabem que podem dialogar com eles sem que se sintam desanimados / envergonhados.

Já o *estilo laissez-faire* implica um controlo mínimo do professor sobre os alunos. Este aceita impulsos / acções da turma sem orientar comportamentos; esforça-se por não magoar os alunos e tem dificuldade em dizer “não”, mesmo sendo necessário. Perante maus comportamentos, considera que não deu devida atenção aos alunos em questão (facto que justifica a sua conduta); quando eles interrompem a sua aula, julga que foi por motivos sensatos.

O professor *laissez-faire* impõe disciplina de forma inconsistente. Estabelece uma relação bastante próxima com os alunos, gostando muito de todos eles; poderá até encorajar contactos extra escola, pois não estabelece barreiras entre vida profissional e pessoal.

Na realidade, dá mais ênfase ao bem-estar do que ao controlo da turma – por vezes, as decisões que toma baseiam-se nos sentimentos dos alunos em detrimento dos objectivos académicos.

Salienta-se que este estilo fortemente tolerante reverte na falta de competência social / ausência de auto-controlo dos educandos. Estes não têm motivação para ter um bom aproveitamento, visto que lhes são feitas poucas exigências.

Os alunos consideram este professor bastante popular, referindo ainda que não lhes é imposta disciplina nas aulas; admitem até que, ocasionalmente, a desordem supera a aprendizagem.

Por último, o *estilo indiferente* traduz uma atitude de pouco envolvimento do professor nas aulas. Não sendo exigente, os seus alunos revelam-se desinteressados. A planificação das aulas é considerada desnecessária (o planeamento das lições obedece a uma estrutura semelhante, dia após dia); visitas de estudo e projectos são rejeitados. Por vezes, recorre-se aos mesmos materiais didácticos. Não se impõe disciplina por falta de competência ou baixa auto-estima. O professor indiferente desinteressa-se pelas atitudes dos alunos desde que estes não perturbem, atribuindo-lhes responsabilidade pela sua educação.

Feita uma explanação exaustiva das características subjacentes a cada um destes professores, interessa reflectir sobre a sua relação com os estilos motivacionais de professor (altamente controlador e altamente promotor de autonomia) previamente citados.

Assim, é possível pensar que um professor com o estilo motivacional altamente controlador adopta estratégias de ensino-aprendizagem idênticas às de um professor autoritário. Paralelamente, de um professor altamente promotor de autonomia será de esperar a adopção de estratégias de ensino-aprendizagem idênticas às de um professor democrático.

Portanto, se tentarmos inserir os quatro estilos de ensino do professor em duas categorias – promotor de autonomia / não promotor de autonomia –, o estilo Democrático seria incluído na primeira, enquanto que os restantes estilos (Autoritário, Laissez-Faire e Indiferente) fariam parte da segunda categoria.

2. PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

Feita a exposição e delineação dos constructos a estudar, interessa referir a problemática inerente ao presente trabalho.

De forma concordante com o enquadramento teórico, as palavras-chave desta investigação são «autonomia», «motivação», «estilo motivacional», «género» e ainda «desempenho escolar». Assim, os problemas e hipóteses a formular prendem-se com estes mesmos conceitos, abrangendo também o modo como se relacionam entre si.

▪ **Problema 1**

Qual a relação entre o desempenho escolar dos alunos e os seus níveis de autonomia?

Dando início à delineação das hipóteses referentes a este problema, torna-se essencial focar um estudo de Wong (2000) e outro de Deci (2004).

Resultados obtidos por Wong (2000) fundamentam que a autonomia afecta positivamente a experiência académica, ao mesmo tempo que a orientação de controlo prejudica a performance dos alunos.

Paralelamente, outros benefícios da autonomia no âmbito escolar foram apontados pelo mesmo autor, a saber: empenho acrescido em tarefas assumidas como importantes; maior eficiência cognitiva; mais eficácia e domínio no exercício das actividades; melhor concentração; profunda satisfação e realização pessoal. Evidentemente, todos estes aspectos culminam num melhor desempenho académico.

De forma concordante com o contributo de Wong (2000), uma pesquisa de Deci (2004) levou a concluir que objectivos intrínsecos revertem em melhorias no domínio escolar, mais precisamente no que respeita a aprendizagem, performance e persistência.

Dispondo destes dados, é coerente sugerir o seguinte:

▪ Hipótese Teórica 1

O desempenho académico dos alunos está relacionado com o nível de autonomia que apresentam.

▪ Hipótese Operacional 1

Alunos com melhor desempenho académico apresentam níveis de autonomia mais elevados do que os seus colegas com desempenho académico negativo.

▪ **Problema 2**

Considerando o género dos alunos, há alguma relação entre o nível de autonomia que os alunos apresentam e o facto de serem rapazes ou raparigas?

Quanto a esta questão, Wong (2000) atesta que as raparigas revelam maior autonomia do que os rapazes, tal como concluiu numa investigação sua.

Complementarmente, resultou de um trabalho desenvolvido por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal e Vallières (1992) a ideia de que as raparigas se distinguem dos rapazes por apresentar maiores níveis de *Regulação Introjectada e Identificada*, bem como de *Motivação Intrínseca* (nos seus três aspectos, especificados na escala utilizada pelos autores: conhecimento, realização e estimulação).

Perante resultados tão consensuais, pensamos que no nosso estudo se averiguará o seguinte:

▪ Hipótese teórica 2

Verificam-se diferenças entre alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino, quanto aos níveis de autonomia demonstrados.

▪ Hipótese operacional 2

As raparigas, comparativamente aos rapazes, apresentarão níveis de autonomia mais elevados.

▪ **Problema 3**

Será que existe relação entre o nível de autonomia dos alunos e o estilo de ensino do seu professor, percebido pelos alunos?

Os primeiros estudos com a pretensão de investigar o impacto do estilo motivacional do professor na motivação dos alunos remontam à década de 80.

Primeiramente, Harter (1981, cit. por Grolnick & Ryan, 1987) constatou que a motivação para aprender flutua em função da orientação motivacional do aluno, bem como do seu contexto envolvente.

Os autores Grolnick e Ryan (1986) vão mais adiante referindo que professores dotados com um estilo motivacional promotor de autonomia fomentam interesse e motivação nos educandos, colaborando para o seu sucesso.

Connell e Wellborn (1991, cit. por Reeve & Yi Cai, 1999) apontam a autodeterminação dos alunos como fruto da atitude do professor promotor de autonomia.

Novos trabalhos (Boruchovitch & Guimarães, 2004; Reeve, 2006) acentuam também a consonância entre motivação intrínseca dos estudantes e estilo motivacional promotor de autonomia do professor.

Rematando esta apresentação de resultados, enfatiza-se que professores promotores de autonomia, comparativamente a professores controladores, incutem nos seus alunos motivação mais autêntica (Reeve, 2006).

Para a análise deste problema deve ter-se em conta que o nosso instrumento não nos permite analisar o estilo de ensino do professor, mas sim a percepção que os alunos têm do estilo de ensino do seu professor.

Por outro lado, os trabalhos realizados sobre os estilos de ensino dos professores referem que estudantes controlados exteriormente orientam o seu comportamento por fontes externas (Deci, 1987, cit. por Wong, 2000). Por seu turno, professores menos controladores, com um estilo mais democrático, promovem a autonomia dos alunos (Santrock, 2007).

Com base nos dados anteriores, propomos as seguintes hipóteses:

▪ Hipótese teórica 3

O estilo de ensino do professor percebido pelos alunos está relacionado com o nível de autonomia destes últimos.

II. METODOLOGIA

1. PARTICIPANTES

O presente estudo incide numa amostra constituída por alunos do 4º ano de escolaridade. Considera-se que este núcleo de crianças já adquiriu as competências e tem as noções necessárias para ser capaz de se autoavaliar e avaliar o seu professor.

Na totalidade, participaram neste trabalho 190 crianças de nove Escolas Básicas do Concelho de Leiria. Contudo, alguns dos questionários não foram preenchidos devidamente, pelo que não foram considerados. Assim, apenas consta a informação dada por 179 crianças.

A caracterização dos participantes terá em conta o seu género, sua idade e ainda a escola que frequentaram no ano lectivo transacto.

Género

Quanto ao género, 88 participantes são do sexo masculino (49,2%) e os restantes 91 são do sexo feminino (50,8%).

Idade

A idade dos participantes varia entre os 9 e os 12 anos. Assim, 77 têm 9 anos (43%), 81 têm 10 anos (45,3%), 17 têm 11 anos (9,5%), 2 têm 12 anos (1,1%) e 2 não referiram a idade (1,1%).

Escola

A distribuição dos alunos pelas respectivas escolas é a seguinte: escola 1 – 5 alunos (2,8%); escola 2 – 10 alunos (5,6%); escola 3 – 40 alunos (22,3%); escola 4 – 22 alunos (12,3%); escola 5 – 37 alunos (20,7%); escola 6 – 30 alunos (16,8%); escola 7 – 11 alunos (6,1%); escola 8 – 14 alunos (7,8%); e escola 9 – 10 alunos (5,6%).

Turma

Os dados foram recolhidos em 13 turmas, tendo a 1ª 5 alunos (2,8%), a 2ª 10 alunos (5,6%), a 3ª 14 alunos (7,8%), a 4ª 7 alunos (3,9%), a 5ª 19 alunos (10,6%), a 6ª 22 alunos (12,3%), a 7ª 18 alunos (10,1%), a 8ª 19 alunos (10,6%), a 9ª 16 alunos (8,9%), a 10ª 14 alunos (7,8%), a 11ª 11 alunos (6,1%), a 12ª 14 alunos (7,8%) e a 13ª 10 alunos (5,6%).

2. INSTRUMENTOS

A recolha de dados efectivou-se utilizando dois instrumentos:

- Questionário de Auto-Regulação A (Ryan & Connell, 1989);
- Questionário “A minha sala de aula” (adaptação de Mengo & Monteiro, 2007).
- Questionário de Auto-Regulação A (Ryan & Connell, 1989)

O Questionário de Auto-regulação (Anexo A) permite-nos analisar os motivos que levam as crianças a realizar o trabalho escolar. Deste modo, torna-se possível avaliar a sua autonomia nestas actividades, pois as diferentes razões são posicionadas numa progressão contínua que parte de causas mais externas para causas internas (ou seja, de menor para maior autonomia).

As causas intrínsecas que levam à realização de actividades são consideradas fortemente internas (exemplo: fazer o trabalho de casa porque é divertido ou constitui um desafio); por outro lado, as razões respeitantes a regulações externas são classificadas como extrinsecamente motivadas (exemplo: realizar o trabalho de casa para evitar castigos).

Existem duas versões do Questionário de Auto-regulação – A: uma destinada a crianças estudantes; outra delineada para alunos com dificuldades de aprendizagem. No presente trabalho utilizou-se a primeira versão referida, que se adapta ao 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Este Questionário é constituído por quatro questões acerca da vida escolar e cada uma destas remete para oito razões que a justificam.

As respostas são representativas de quatro estilos de regulação da motivação extrínseca – *externa*, *introjectada*, *identificada* e *integrada*. Por *externa* entende-se a realização de um comportamento para satisfazer um pedido exterior ou obter uma recompensa proposta por outrem. A realização de um comportamento para sentir orgulho, evitar culpa / ansiedade ou satisfazer o ego remete para a *regulação introjectada*. Por sua vez, a *regulação identificada* traduz-se na realização de um comportamento por haver identificação com o mesmo, aceitando como próprias as regras que lhe são implícitas. Já a realização de um comportamento pela satisfação que lhe é associada corresponde à *regulação integrada*.

A escala utilizada é do tipo Likert, incluindo quatro respostas possíveis – nunca (cotado com 1), algumas vezes (cotado com 2), quase sempre (cotado com 3) e sempre (cotado com 4).

Os resultados podem analisar-se tendo em conta cada um dos estilos de regulação, ou reunindo-se numa só pontuação – índice de autonomia relativa – que representa o grau de auto-determinação da criança relativamente ao seu desempenho.

Para calcular este índice, primeiramente determina-se a pontuação de cada um dos quatro estilos de regulação (média da pontuação atribuída aos itens que constituem cada estilo). Os itens distribuem-se do seguinte modo:

- Regulação externa – itens 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32;
- Regulação introjectada – 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31;
- Regulação identificada – 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30;
- Regulação integrada – 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

O índice de autonomia relativa calcula-se mediante a fórmula abaixo indicada:

$$2 \times \text{reg. intrínseca} + \text{reg. identificada} - \text{reg. introjectada} - 2 \times \text{reg. Externa}$$

▪ Questionário “A minha sala de aula” (adaptação de Mengo & Monteiro, 2007)

O questionário “A minha sala de aula” (Anexo B) é uma adaptação do questionário “Qual é o seu estilo de gestão de sala de aula?”, elaborado pelo Centro de Estudos sobre Adolescência e Família (CAFS – Centre for Adolescent and Family Studies), que é uma instituição de pesquisa na Universidade de Indiana (EUA).

Nesta versão original, o questionário é destinado a professores e tem como intuito dar a conhecer o estilo de gestão de sala de aula que eles adoptam. É constituído por doze afirmações que remetem para quatro estilos diferentes – autoritário, democrático, laissez-faire e indiferente. Deve referir-se que os estilos de gestão de sala de aula apresentados foram definidos mediante a adaptação dos estilos parentais descritor por Santrock (2007).

Os professores devem ponderar as afirmações, tendo por base a sua experiência (efectiva ou imaginada) na sala de aula, e aplicando a seguinte escala: discordo totalmente – 1 ponto; discordo – 2 pontos; não discordo nem concordo – 3 pontos; concordo – 4 pontos; e concordo totalmente – 5 pontos. Posteriormente, somam-se os pontos relativos às afirmações de cada estilo. Os resultados podem oscilar entre três (pontuação mínima) e

quinze (pontuação máxima), sendo que o valor mais alto corresponderá ao modo de gestão de sala de aula dominante /eleito.

No actual trabalho recorreu-se a este questionário, embora introduzindo algumas alterações. Efectivamente, as afirmações foram adaptadas para alunos do 4º ano de escolaridade, a escala de respostas alterou-se (as quatro opções englobam: completamente diferente da minha professora – 1 ponto; diferente da minha professora – 2 pontos; parecido com a minha professora – 3 pontos; e igual à minha professora – 4 pontos), eliminaram-se alguns itens inadequados à população portuguesa e, partindo das definições de cada estilo de professor anexas ao questionário, acrescentaram-se novos itens para enriquecer este instrumento.

Deste modo, denotam-se 28 itens no total. A cada estilo de professor estão associados 7 destes itens, isto é, ao estilo autoritário correspondem os itens 1, 5, 9, 13, 17, 21 e 25; o estilo democrático é representado pelos itens 3, 7, 11, 15, 19, 23 e 27; os itens 4, 8, 12, 16, 20, 24 e 28 remetem para o estilo laissez-faire; e, por último, os itens 2, 6, 10, 14, 18, 22 e 26 procedem do estilo indiferente.

Este questionário tem como objectivo identificar o estilo de professor caracterizado pelos alunos. Distinguem-se, assim, os quatro estilos de professor acima referidos. Estes foram escolhidos e caracterizados tendo também por base os estilos parentais descritos por Santrock (2007).

Estilo autoritário

Remete para uma atitude firme, rigorosa e controladora do professor. Esta compreende a ausência de diálogo, a inacessibilidade aos alunos e ainda a aplicação de correctivos caso as directivas não sejam cumpridas.

Num ponto extremo, o *professor autoritário* não revela afectividade ou preocupação relativamente aos alunos.

Consequentemente, estes não adquirem competências de comunicação / auto-regulação. Além disso, não se sentem valorizados pela sua iniciativa ou criatividade.

Estilo democrático

A característica chave deste estilo de professor é o equilíbrio entre a imposição de limites e a promoção de autonomia. Também muito importante é o facto do professor partilhar com a turma a intenção e relevância das regras impostas e decisões tomadas.

Em contraste com o estilo precedente, há ainda a notar o predomínio da interação verbal e debates críticos. As capacidades comunicativas e motivação dos alunos são bastante desenvolvidas na aula.

Na generalidade, os educandos gostam dos professores democráticos porquanto estes têm uma atitude de grande empatia e primam pela justiça e compreensão.

Estilo laissez-faire

A falta de controlo sobre os alunos, a aceitação passiva das suas acções / impulsos e a dificuldade em dizer-lhes “não” estão patentes no professor laissez-faire. Como tal, a disciplina é imposta de forma inconsistente, o que é reconhecido pelos alunos. Por tudo isto, há fraca motivação para a vida académica.

Estilo indiferente

Traduz-se no fraco empenho do professor: não é exigente, descarta a preparação das aulas, desvaloriza visitas de estudo / projectos pontuais, revela-se incompetente na aplicação de disciplina e é desinteressado.

No que concerne a análise de resultados deste questionário, há que considerar três etapas. Primeiramente, soma-se a cotação obtida nos itens relativos a cada estilo de professor. De seguida, calcula-se a média através da divisão do valor obtido na primeira etapa por 7 (número de itens correspondentes a cada estilo). A terceira etapa consiste no confronto dos valores obtidos anteriormente respeitantes aos diferentes estilos. Por exemplo, se a soma dos itens referentes ao estilo autoritário for 28, dividindo este número por 7 resulta o valor 4. Como o resultado pode oscilar entre 1 e 4, conclui-se logo que o aluno que preencheu o questionário percepciona o seu professor como muito autoritário.

2.1 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

2.1.1 Introdução

Nesta alínea, a tónica é dada à análise das propriedades psicométricas dos instrumentos anteriormente descritos, a fim de saber se estes efectivamente avaliaram o pretendido.

Para explicar a correlação entre variáveis, recorreu-se à análise factorial: técnica estatística que envolve a simplificação de dados e, por outro lado, permite testar a validade das variáveis.

No âmbito deste trabalho será empregue o método de estimação para extracção dos factores das componentes principais, que visa a transformação de um conjunto de variáveis correlacionadas, num conjunto menor de variáveis não correlacionadas.

A rotação das variáveis será efectuada pelo método ortogonal *Varimax*, que produz factores não correlacionados entre si e decifráveis a partir dos seus pesos. Uma vez que este método só é viável havendo correlação entre as variáveis, foi aplicado o teste *Kaiser-Meyer-Olkin*, com o objectivo de avaliar a qualidade das correlações estabelecidas

Por último, a Consistência Interna – proporção da variabilidade nas respostas, resultante das diversas opiniões dos inquiridos – é auferida por meio do modelo *Alpha*, cuja medida é dada a partir do *Alpha de Cronbach* (correlação da escala utilizada com outras hipoteticamente idênticas/análogas). O valor obtido (entre 0 e 1) permite caracterizar a consistência interna da seguinte forma:

MUITO BOA	Alpha > 0,9
BOA	Alpha entre 0,8 e 0,9
RAZOÁVEL	Alpha entre 0,7 e 0,8
FRACA	Alpha entre 0,6 e 0,7
INADMISSÍVEL	Alpha < 0,6

Conhecendo todos estes dados, que esboçam a estrutura da nossa análise factorial, partimos para a sua aplicação prática, designadamente nos dois questionários usados no trabalho.

2.1.2 QUESTIONÁRIO DE AUTO-REGULAÇÃO A

A partir da análise factorial efectuada constata-se que, mantendo a sua estrutura inicial, o *Questionário de Auto-Regulação A* aponta para uma organização em quatro factores, com 55,4% da variância. A análise factorial sugere a eliminação dos itens 1, 2, 10, 21, 26, 27, 28 e 31.

O Factor 1 denomina-se por “**Regulação Identificada**” (RID) e é composto pelos itens 11, 16, 5, 30, 8 e 23 (p. ex.: “Nas aulas, eu trabalho porque eu quero aprender coisas novas”). (*Alpha* = ,86).

O Factor 2 denomina-se por **“Regulação Externa”** (RE) e deste fazem parte os itens: 25, 9, 6, 14, 20, 24 e 32 (p. ex.: “Nas aulas, eu trabalho para que a professora não grite comigo”). (*Alpha* = ,79).

O Factor 3 designa-se por **“Regulação Integrada”** (RIG) e é constituído pelos itens 7, 3, 22, 13, 15 e 19 (p. ex.: Eu faço os meus TPC porque gosto de os fazer). (*Alpha* = ,82).

O Factor 4 intitula-se **“Regulação Introjectada”** (RIJ), sendo representado pelos seguintes itens: 17, 29, 18, 12 e 4 (p. ex.: Nas aulas, eu trabalho porque, se não o fizer, sinto-me envergonhado). (*Alpha* = ,67).

Seguidamente, apresenta-se o quadro 2, onde é possível verificar os valores de saturação de cada item referente à Escala Autonomia, com utilização do método de rotação Varimax como indicámos previamente.

Itens	Factores			
	RID	RE	RIG	RIJ
It 11	,758			
It 16	,740			
It 5	,726			
It 30	,695			
It 8	,680			
It 23	,638			
It 25		,438		
It 9		,727		
It 6		,685		
It 14		,668		
It 20		,664		
It 24		,609		
It 32		,603		
It 7			,537	
It 3			,684	
It 22			,655	
It 13			,635	
It 15			,600	
It 19			,550	
It 17				,417
It 29				,723
It 18				,636
It 12				,633
It 4				,568

Tabela 2 – Valores de Saturação dos Itens do questionário de Auto-Regulação A.

Reforça-se a ideia de que, à partida, o *Questionário Auto-Regulação A* distinguia quatro factores, mantendo semelhante organização após a análise factorial, como mostra o quadro acima.

É igualmente relevante comentar que os valores de *alpha* relativos ao mesmo instrumento remetem para consistências internas fraca – factor *Regulação Introjectada* –, razoável – factor *Regulação Externa* – e boas – quanto aos factores *Regulação Identificada* e *Regulação Integrada*.

2.1.3 QUESTIONÁRIO “A MINHA SALA DE AULA”

Após várias tentativas de análise da escala Estilo de Ensino do Professor tendo como resultado níveis de consistência interna muito baixos, optámos por uma análise factorial que obedece a uma organização em dois factores (deve ter-se presente que, à partida, existiam 4). Neste caso, 47,3 % da variância fica explicada.

Indo ao encontro do que foi dito, os itens referentes aos estilos Autoritário (1, 5, 9, 13, 17, 21 e 25) e Laissez-Faire (4, 8, 12, 16, 20, 24 e 28) foram eliminados. Também os itens 26, 11, 19, 23 e 27 não constam na análise.

O Factor 1 corresponde ao “**Estilo Indiferente**” (EInd), associando-se aos itens 14, 10, 18, 6, 22 e 2. Exemplifica-se o conteúdo desta dimensão com o item “A minha professora não se preocupa se um aluno não fizer o trabalho de casa”. ($Alpha = ,66$).

Ao factor dois convém o “**Estilo Democrático**” (EDem), composto pelos itens 7,15 e 3. Uma das afirmações que o representa é a seguinte: “a minha professora explica-nos o porquê das regras e decisões que toma”. ($Alpha = ,60$).

O próximo quadro inclui os valores de saturação dos itens que compõem a Escala Estilo de Ensino do Professor, após utilização do método de rotação Varimax.

Itens	Factores	
	EI	ED
It 14	,831	
It 10	,746	
It 18	,534	
It 6	,486	
It 22	,477	
It 2	,420	
It 7		,766
It 15		,761
It 3		,690

Tabela 3 – Valores de saturação dos Itens do questionário “A minha sala de aula”.

Tal como indicámos a princípio e de acordo com o quadro 3, apenas dois factores do Questionário “A minha sala de aula” restaram após a análise factorial. Efectivamente, a disposição inicial deste instrumento – incluindo os factores *Estilo Autoritário*, *Democrático*, *Laissez-Faire* e *Indiferente* – ficou resumida aos factores *Estilo Democrático* e *Indiferente*.

Refere-se ainda que os valores de *alpha* para os factores *Estilo Democrático* e *Estilo Indiferente* traduzem consistências internas fracas, mas aceitáveis.

3. PROCEDIMENTO NA RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados realizou-se entre Abril e Junho de 2008.

A autorização para aplicar os dois questionários nas nove escolas básicas foi conseguida mediante contacto prévio com o Conselho Executivo de dois agrupamentos de escolas.

Posteriormente, a directora de cada uma das escolas foi abordada pessoal ou telefonicamente de modo a ajustar horário para passar os questionários aos alunos.

Já na sala de aula, procedeu-se da seguinte forma:

- Breve apresentação aos alunos, explicando o motivo da aplicação dos questionários e ainda pedindo a sua colaboração;
- Entrega dos questionários (nalgumas turmas é primeiramente entregue o questionário “a minha sala de aula” e logo de seguida o questionário de Auto-regulação A, noutras os questionários são preenchidos pela ordem inversa);
- Indicação para o preenchimento apenas do cabeçalho do questionário;
- Esclarecimento aos alunos sobre as instruções do questionário (enfatizou-se a informação que se pretendia obter, a confidencialidade dos dados e o facto de as respostas terem de traduzir apenas a opinião de cada um);
- Recolha dos questionários já preenchidos;
- Conversa com o professor da turma para que indicasse os alunos cujos resultados escolares mais se destacavam pela positiva ou pela negativa.

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Introdução

O capítulo *Análise e Apresentação dos Resultados* tem como intuito estudar a relação entre Autonomia e Género dos alunos, Autonomia e Desempenho Escolar dos alunos e ainda Autonomia e Estilo de Ensino do Professor. Neste sentido, prende-se com o estudo dos dados recolhidos para que, posteriormente, se possam confirmar / refutar as hipóteses definidas na Problemática de Estudo. Além disso, visa a caracterização da amostra utilizada relativamente aos níveis de autonomia apresentados.

Os métodos estatísticos utilizados foram a Comparação de Médias (T-Student, para variáveis com dados paramétricos constituídas por dois níveis) e a Correlação (Coeficiente de Contingência ou C de Pearson).

Importa mencionar que todas as análises efectuadas assentam nos factores encontrados a partir da análise factorial, pois estes são os únicos que se revelam importantes em termos da interpretação qualitativa dos resultados.

Assim, inicia-se esta parte do trabalho com a descrição do Perfil da Autonomia, na nossa amostra.

2. Perfil da Autonomia

Sabendo que a partir do Questionário de Auto-Regulação A – instrumento usado para apurar o nível de autonomia dos alunos nalgumas actividades escolares – é possível conhecer, por um lado, qual o valor geral da autonomia dos sujeitos (Índice de Autonomia Relativa) e, por outro, os valores que apresentam face a cada estilo de regulação (Externa - RE, Introjectada - RIJ, Identificada - RID e Integrada - RIG), estas duas abordagens serão examinadas seguidamente.

Numa amostra constituída por 179 sujeitos, a média do Índice de Autonomia Relativa – calculado a partir da fórmula $2 \times \text{reg. intrínseca} + \text{reg. identificada} - \text{reg. introjectada} - 2 \times \text{reg. Externa}$ – foi 0,46.

Já as médias dos estilos de regulação variaram entre 2,89 e 3,64, tal como se pode observar no gráfico 1.

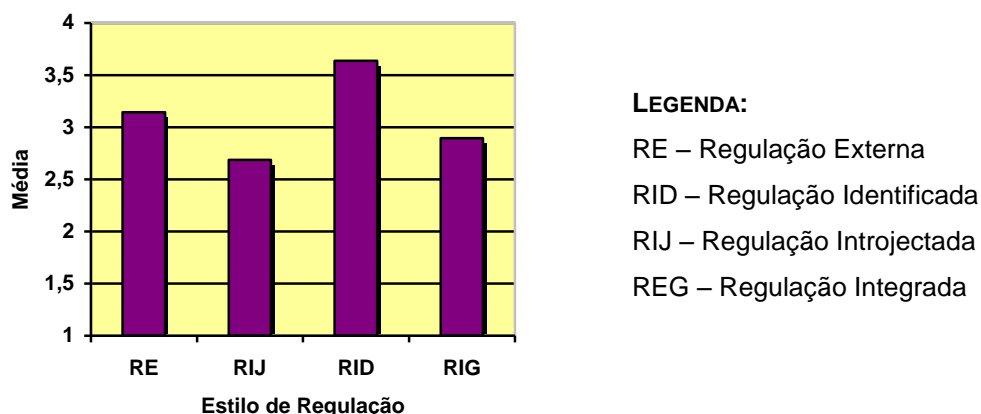


Figura 2 – Gráfico com médias dos estilos de regulação na nossa amostra.

A leitura do gráfico permite constatar que a média mais elevada está associada à Regulação Identificada (3,64), seguida pela da Regulação Externa (3,14). Por outro lado, os valores mais baixos correspondem à Regulação Introjectada (2,69, em último lugar) e Regulação Integrada (2,89).

Visto que os valores poderiam variar entre 1 e 4, todas as dimensões se encontram acima do valor médio (2,5), constatando-se que a Regulação Identificada é a que apresenta valores mais altos.

3. Autonomia e Desempenho Escolar

Começa-se por apresentar e analisar os resultados referentes à primeira hipótese operacional colocada: alunos com melhor desempenho académico apresentam níveis de autonomia mais elevados do que os seus colegas com desempenho académico negativo.

Portanto, as variáveis em foco são o **desempenho académico** e a **autonomia**.

Sempre que se reúnem as condições «homogeneidade de variâncias» e «distribuição normal», recorre-se à estatística paramétrica. No caso deste trabalho, não se verificam tais circunstâncias. Porém, segundo Maroco (2003), dado que o N dos dois grupos é idêntico, pode igualmente usar-se este tipo de estatística.

Foi então aplicando o *teste t para duas amostras independentes* que comparámos as médias da autonomia do grupo de alunos com melhor desempenho académico com as do grupo de educandos com pior desempenho académico.

Indo ao encontro do que foi descrito no capítulo *Metodologia*, os dois conjuntos de alunos – com óptimo aproveitamento escolar / com aproveitamento escolar insuficiente – formaram-se a partir da informação disponibilizada pelos respectivos professores. Ou seja, perguntou-se a cada docente quais os sujeitos da turma que se distinguiram por apresentar melhores e piores resultados escolares.

Deste procedimento obteve-se um grupo de 36 estudantes com desempenho académico negativo e outro de 41 estudantes classificados como «os melhores alunos».

Visto que o *Questionário de Auto-regulação A* conjectura duas hipóteses de análise das respostas atribuídas aos itens – perspectivando a autonomia globalmente, através do *Índice de Autonomia Relativa*, ou considerando cada estilo de regulação (*Externa, Introjectada, Identificada e Integrada*) em particular –, interpretaremos os dados obtidos de forma consonante.

De seguida, referimos as médias de autonomia nos dois grupos distintos de alunos (ver gráfico 2).

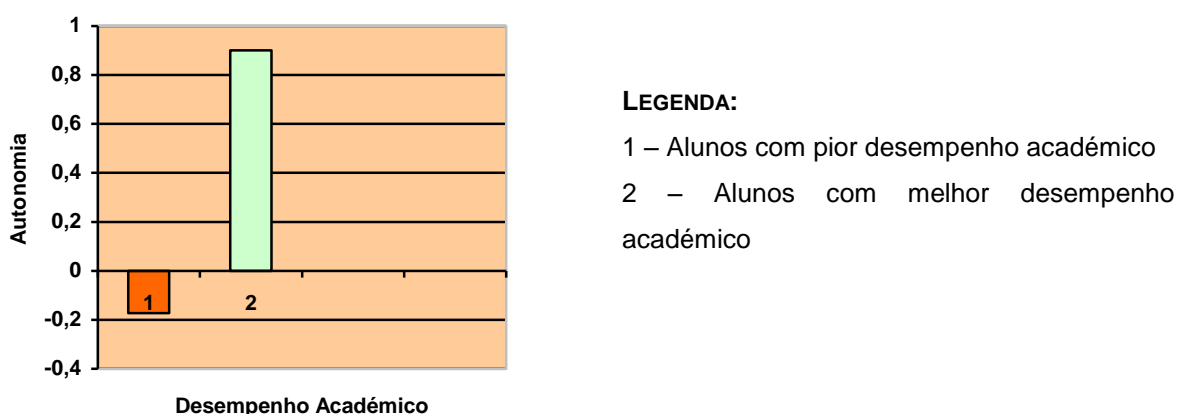


Figura 3 – Gráfico com níveis de autonomia dos alunos tendo em conta o seu desempenho académico.

Neste gráfico, é evidente que a média de autonomia no grupo de alunos com pior desempenho académico ($M = ,90$) é superior à do grupo de alunos com melhor desempenho académico ($M = ,02$).

Ao comparar autonomia com desempenho académico, o teste *t-Student* revelou diferenças significativas: $t(75) = -2,12$; $p = 0,037$.

Analisa-se ainda a mesma problemática (relação entre o desempenho académico dos alunos e a sua autonomia), de modo mais aprofundado, referindo os quatro estilos de regulação – *Externa, Introjectada, Identificada e Integrada* – no que respeita a autonomia.

Nesta perspectiva, segue-se o gráfico 3 que representa os valores médios de cada regulação em alunos com melhor / pior desempenho académico.

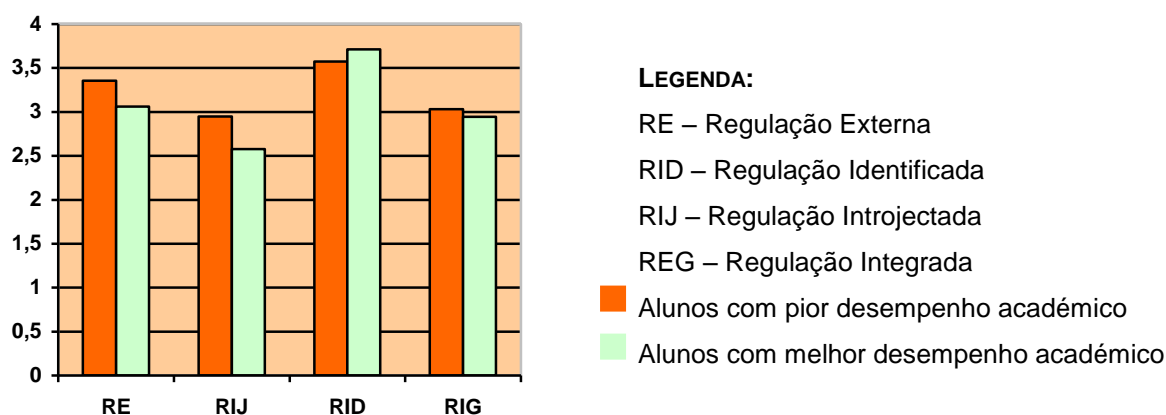


Figura 4 – Gráfico com médias das Regulações considerando o Desempenho Académico.

Mediante a observação deste gráfico, verifica-se o seguinte: as médias das *Regulações Externa (M=3,35 vs M=3,06)* e *Introjectada (M=2,95 vs M=2,58)* – que correspondem às regulações menos autónomas – são mais elevadas em alunos com pior desempenho académico. As duas regulações mais autónomas – *Identificada e Integrada* –, apresentam resultados contraditórios entre si, isto é, alunos com o melhor desempenho académico estão associados à média de regulação identificada mais elevada (**M=3,71 vs M=3,57**) enquanto que a média mais alta de regulação integrada (**M=3,03 vs M=2,94**) remete para alunos com pior desempenho académico.

O quadro que se apresenta em seguida – quadro 4 – traduz os valores apurados após a aplicação do teste *t-student*, ao serem comparadas as médias de alunos bons / fracos nos quatro estilos de regulação.

<i>Estilos de Regulação</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>Sig</i>
-----------------------------	----------	-----------	------------

Regulação Externa	1,916	75	,059
Regulação Introjectada	2,401	75	,019
Regulação Identificada	- 1,153	75	,253
Regulação Integrada	0,565	75	,574

Tabela 4 – Resultados do teste t-student ao comparar médias de alunos bons / fracos em cada tipo de regulação.

Como é evidente, registaram-se diferenças significativas apenas ao nível da regulação *Introjectada*.

2. Autonomia e Género

Na tentativa de dar resposta ao *problema 2*, que se centra na relação entre o nível de autonomia dos alunos e o facto de serem rapazes ou raparigas, procede-se à análise dos dados obtidos.

A amostra em que nos baseámos é constituída por 91 alunas e 88 alunos.

Tal como no ponto anterior, o método estatístico a que se recorreu foi o *teste t-student*.

A sequência seguida foi idêntica, ou seja, perspectivam-se primeiramente os valores do índice de autonomia e posteriormente os referentes a cada estilo de regulação.

Assim, notou-se que a média de Autonomia das raparigas (**M=0,7734**) foi superior à dos rapazes (**M=0,1382**), como demonstra o seguinte gráfico.

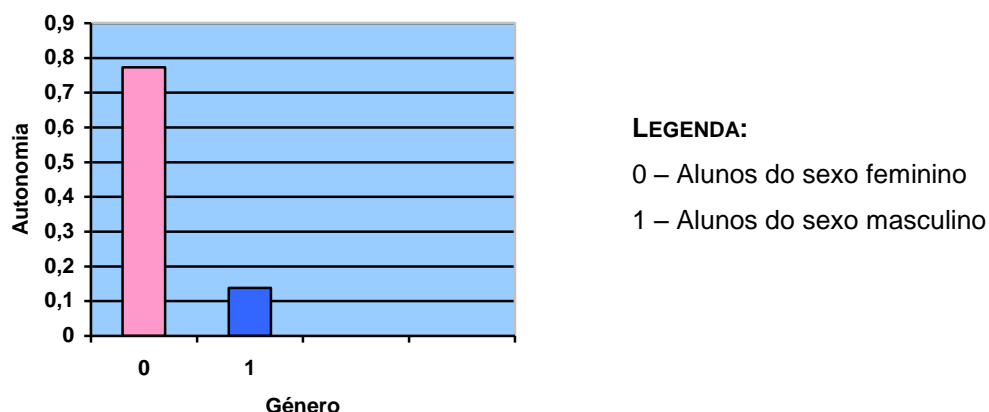


Figura 5 – Gráfico com médias de Autonomia dos alunos do Sexo Masculino / Feminino.

O teste *t-student* mostrou diferenças significativas (**Sig = ,031**) ao comparar género e autonomia, sendo $t = -2,168$ e $df = 177$. Assim, as raparigas apresentam níveis de autonomia superiores aos dos rapazes.

A mesma temática – relação entre autonomia e género – será seguidamente abordada focando cada estilo de regulação separadamente.

O gráfico 5 representa as médias dos rapazes e raparigas nos diferentes estilos de regulação.

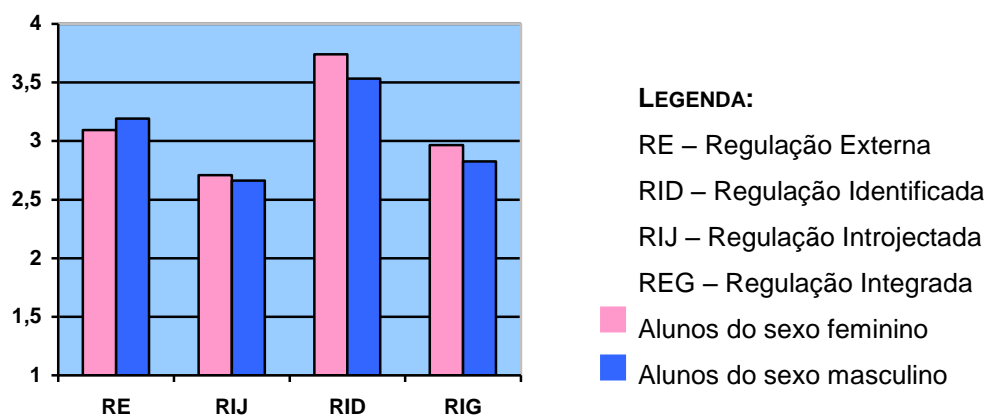


Figura 6 – Gráfico com médias que Raparigas / Rapazes apresentaram em cada Regulação.

A leitura do gráfico permite concluir que, os valores médios apresentados são sempre mais elevados nas raparigas do que nos rapazes (**M=2,71 vs 2,66** na reg. Introjectada; **M=3,74 vs 3,53** na reg. Identificada e **M=2,97 vs 2,83** na reg. Integrada), exceptuando o caso da regulação externa (**M= 3,19 vs 3,10**), estilo de regulação que implica menor autonomia.

Tendo em conta os valores 1 e 4 (valor mais baixo e mais alto de autonomia que poderiam ser obtidos), tanto os rapazes, como as raparigas apresentam nas várias dimensões valores acima do ponto médio (2,5), sendo a dimensão da Regulação Introjectada aquela a que correspondem valores mais baixos e a da Regulação Identificada a que apresenta valores mais altos para ambos os grupos de sujeitos.

No quadro 5 indicam-se os resultados do teste *t-student* ao serem comparados rapazes e raparigas face às médias de cada regulação.

<i>Estilos de Regulação</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig</i>
Regulação Externa	0,962	177	,337
Regulação Introjectada	-0,430	177	,668
Regulação Identificada	-2,654	177	,009
Regulação Integrada	-1,310	177	,192

Tabela 5 – Resultados da Comparação de Médias entre variáveis Género e Autonomia (diferentes regulações).

Ao analisar estes valores, verificaram-se diferenças significativas somente na regulação *Identificada*; nesta, os valores mais altos registam-se nas raparigas.

3. Autonomia e Estilo de Ensino do Professor

Na terceira e última parte da análise e apresentação de resultados aborda-se a relação entre as variáveis ***Autonomia*** e ***Estilo de Ensino do Professor***, na nossa amostra.

Esta pesquisa vai ao encontro da terceira hipótese teórica levantada: *o estilo de ensino do professor percebido pelos alunos está relacionado com o nível de autonomia destes últimos.*

A Análise Factorial da escala referente aos Estilos de Ensino do Professor demonstrou que apenas os estilos ***Indiferente*** e ***Democrático*** são passíveis de uma análise posterior, embora estejam associados a valores de *alpha* que traduzem consistências internas fracas.

Desta vez, o *Coefficiente* de Pearson foi o método estatístico aplicado.

Ao correlacionar a **Autonomia** dos alunos com os **Estilos de Ensino do Professor Indiferente e Democrático**, não se notaram resultados significativos.

Procurou-se, então, comparar as variáveis referidas de modo diferente. Assim, apuraram-se os valores médios dos Estilos Indiferente e Democrático, bem como a média do Índice de Autonomia para cada turma da nossa amostra.

Turma	Média Indiferente	Média Democrático	Média Índice de Autonomia
1	1,8	3,6	-1,41
2	1,7	3,7	0,01
3	1,2	3,9	0,38
4	2,1	3,4	0,42
5	1,3	3,8	0,67
6	1,4	3,7	1,11
7	1,7	3,5	0,41
8	1,3	3,7	0,79
9	1,3	4	0,30
10	1,5	3,5	0,93
11	1,5	3,5	0,57
12	1,2	3,7	0,1
13	1,6	3,9	-0,39

Tabela 6 – Valores Médios dos Estilos Indiferente / Democrático e Índice de Autonomia, nas várias turmas.

Neste ponto, interessa acrescentar que os valores das médias dos dois Estilos de Professor só poderiam oscilar entre o mínimo de 1 e o máximo de 4. Quanto ao Índice de Autonomia, não são conhecidos os valores mínimo e máximo possíveis; constatámos que nesta amostra de 179 alunos o índice variou entre -4 e 8,40, o que corresponde a 12,4 unidades.

A partir daqui, pretendia-se comparar os valores médios mais elevados e mais baixos dos dois Estilos de Professor com o valor médio do Índice de Autonomia da respectiva turma.

Contudo, da observação do quadro 6 depreende-se que as médias do Estilo Indiferente são relativamente baixas em todas as turmas. Efectivamente, o valor mais alto (2,1) não se distancia muito do mais baixo (1,2). Por outro lado, as médias do Estilo Democrático são bastante elevadas na totalidade das turmas. Neste caso, a discrepância entre a menor (3,4) e a maior média (4) é ainda mais reduzida.

Isto significa que os alunos incluídos na amostra vêm no seu professor traços essencialmente Democráticos.

Tendo em consideração os valores médios por turma do Índice de Autonomia, não se verifica uma grande divergência; se excluirmos a primeira e última turmas, os valores mínimo e máximo são 0,01 e 0,93, respectivamente, não existindo sequer 1 unidade (0,92) de diferença entre eles. Esta variação é reduzida se a confrontarmos com o valor 12,4 – diferença entre menor e maior índice de autonomia na nossa amostra – já mencionado. Assim, conclui-se que as diferentes turmas apresentam um nível médio de autonomia idêntico.

Sendo assim, a análise que nos propúnhamos realizar (comparando os valores seleccionados no quadro com a média da autonomia de cada turma) deixa de ser coerente. Afinal seria irrelevante associar a um professor o Estilo de Ensino Indiferente tendo por base valores médios como 1,7 ou 2,1 e constatando que os seus alunos o consideram predominantemente Democrático.

Para sermos ainda mais precisos, enuncia-se o exemplo do professor da turma 4. A sua média no Estilo Indiferente é 2,1 e no Estilo Democrático 3,4. Embora obtenha o valor médio mais alto respeitante ao Estilo Indiferente, a sua média no Estilo Democrático é francamente superior. Logo, os alunos deste professor perceberam-no como Democrático.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

A Autonomia, neste trabalho, destaca-se como conceito chave com o qual se relacionam outras três variáveis: Desempenho Académico, Género e Estilo de Ensino do Professor. Assim, tivemos como objectivos clarificar como o Desempenho Académico dos alunos reflecte a sua Autonomia, o impacto do Estilo de Ensino do Professor na Autonomia dos seus educandos e ainda a propensão dos rapazes / raparigas para agir autonomamente.

Com esta discussão de resultados, propomo-nos verificar não só se os objectivos delineados foram inteiramente atingidos, como também se as hipóteses formuladas são confirmadas ou refutadas.

2. Desempenho Académico e Autonomia

Na problemática deste estudo sugerimos que ***alunos com níveis de autonomia mais elevados apresentam melhor desempenho académico do que os seus colegas com níveis de autonomia inferiores.***

Os dados obtidos vão ao encontro das hipóteses por nós formuladas, ou seja, alunos que os professores destacaram como os mais bem sucedidos no processo de aprendizagem revelaram níveis de autonomia superiores aos do grupo que, segundo os mesmos docentes, se associa a um aproveitamento escolar muito fraco.

Estes constituem os resultados obtidos ao examinar a autonomia como um todo. Quanto às regulações abrangidas por este conceito, apenas ao nível da introjectada se assinalaram diferenças significativas. Efectivamente, a média da Regulação Introjectada dos alunos avaliados como «os mais fracos da turma» supera a dos seus colegas com características opostas. Isto acontece pois esta é uma das regulações menos autónomas e, como já foi referido, a autonomia favorece o desempenho académico.

Tanto a hipótese teórica como a operacional relativas ao problema 1 – *qual a relação entre o desempenho escolar dos alunos e os seus níveis de autonomia* – foram, assim, confirmadas.

A existência de uma relação entre a autonomia dos alunos e o seu desempenho académico tem sido comprovada por vários estudos, como por exemplo o de Wong, em 2000. Esta autora concluiu que a autonomia se relaciona positivamente com a experiência académica.

Deci (2004), seguindo a mesma linha de raciocínio, indicou que objectivos intrínsecos e climas promotores de autonomia conduzem a melhorias no âmbito escolar, especialmente ao nível da aprendizagem, performance e persistência dos estudantes.

Esta realidade justifica-se pela motivação intrínseca e as vantagens que dela advêm (não descurando que há uma inter-relação entre autonomia e motivação: quanto mais intrínseca for a última, maior a respectiva autonomia). Quando intrinsecamente motivados, os alunos revelam verdadeiro interesse pela aprendizagem e cumprimento de tarefas, respondendo voluntariamente às exigências da vida escolar. Tudo isto resulta em experiências e aproveitamento académicos muito positivos.

3. Autonomia e Género

Com base nalguns estudos que incidiram na relação entre autonomia e género, no presente trabalho, sugeriu-se que **as raparigas, comparativamente aos rapazes, apresentariam níveis de autonomia mais elevados.**

Indo ao encontro das expectativas por nós criadas, a análise dos dados recolhidos no desenrolar do presente trabalho apontou para a demarcação das raparigas do conjunto total da amostra, por apresentarem níveis de autonomia mais elevados.

Esta situação verificou-se, não só ao pensar a autonomia como um todo (através do Índice de Autonomia Relativa), como também ao observar cada estilo de regulação particularmente. Na verdade, unicamente no domínio da *Regulação Externa* os rapazes obtiveram médias mais altas; visto que este representa o estilo de regulação menos autónomo, esta conclusão vai totalmente de encontro ao que idealizámos.

Partindo do conjunto destes dados e apreciações, considera-se validada a hipótese referente ao género.

Numa perspectiva teórica, averiguou-se que em 1992, Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal e Vallières, no âmbito da adaptação da *Escala de Motivação em Educação* para o idioma inglês, comprovaram que a manifestação das Regulações Introjectada e Identificada, bem como dos três tipos de Motivação Intrínseca estipulados naquele estudo, foi mais intensa nas raparigas, quando comparadas com os rapazes.

Inteirámo-nos também de uma investigação desenvolvida por Wong (2000), cujas conclusões foram decisivas ao indicar diferenças significativas entre alunos do sexo feminino

e outros do sexo masculino em termos da autonomia apresentada – as raparigas revelaram-se, novamente, mais autónomas.

Em suma, as nossas conclusões e estas teorias apontam para uma tónica comum.

4. Autonomia e Estilo de Ensino do Professor

As concepções teóricas que sustentam a discussão dos resultados respeitantes aos *estilos de ensino do professor* (descritos por Santrock, 2007) são, em grande parte, alusivas aos *estilos motivacionais do professor* (definidos por Deci, Ryan, Schwartz & Sheinman, 1981) pelo que interessa frisar o facto de termos feito um paralelismo entre as duas noções sem qualquer fundo científico, mas antes de carácter hipotético.

Efectivamente, sabendo que Deci e Ryan (1985) são os mentores da *Teoria da Auto-Determinação* – corpo teórico verdadeiramente importante no presente trabalho –, tendo construído ainda o *Questionário de Auto-Regulação A* (1989) utilizado na recolha de dados, julgámos pertinente mencionar o contributo destes autores no que concerne a relação entre a acção do professor e a autonomia dos alunos.

Mais ainda, visto que Santrock (2007) – introdutor da terminologia *estilo de ensino do professor* – não estabelece qualquer ligação entre os estilos de professor por si delineados e a autonomia, tornou-se indispensável recorrer a outros autores que o fizessem.

Neste sentido, apurou-se que o modo como o professor organiza / dirige as suas aulas e a autonomia / motivação dos alunos são dois aspectos bastante interligados, na medida em que a atitude dos alunos face à aprendizagem é determinada pelo clima que a contextualiza (Reeve, 2006).

Vários são os estudos que realçam a associação entre *autonomia* e *estilo motivacional de professor*. Na verdade, logo na década de 80, Deci, Nezlek e Sheinman (1981) averiguaram que professores promotores de autonomia, comparativamente a outros cujo estilo é controlador, fomentam nos estudantes maior motivação intrínseca, curiosidade e ânsia por desafios. Pouco tempo depois, Grolnick e Ryan (1986) sublinharam que professores promotores de autonomia acentuam o interesse, motivação e sucesso dos alunos.

Por outro lado, está comprovado que um método de ensino controlador resulta na perda de iniciativa dos alunos; esta abordagem surte um efeito negativo também ao nível da aprendizagem (Grolnick & Ryan, 1987).

Mais recentemente, Reeve (2006) frisou igualmente o impacto da acção do professor e das tarefas levadas a cabo durante as aulas na motivação autónoma dos educandos. Comparou, portanto, docentes controladores com docentes promotores de autonomia, declarando que estes últimos incutem na turma motivação de qualidade elevada.

Outras investigações ficaram por referir, embora tivessem tido resultados idênticos.

Apercebemo-nos, então, que toda a literatura sobre este tema tinha traços comuns, seguindo o mesmo fio condutor.

Daí julgou-se coerente formular a terceira hipótese teórica deste estudo, admitindo que **o estilo de ensino do professor percebido pelos alunos está relacionado com o nível de autonomia destes últimos.**

No entanto, a tarefa de confirmar ou refutar esta hipótese foi difícil. De facto, a análise dos resultados levou-nos a constatar que os níveis de significância dos testes aplicados eram fracos ou simplesmente inaceitáveis e apesar de inúmeras tentativas de examinar e cogitar os dados por outro prisma, as conclusões retiradas foram irrelevantes.

Perante isto, interessa reflectir sobre factores justificativos desta situação. Primeiramente, há que destacar o facto do questionário “*A minha sala de aula*” (instrumento avaliador da percepção dos alunos relativamente ao estilo de ensino do seu professor) ter sido por nós construído de raiz e aplicado em primeira-mão neste trabalho.

Como tal, somente no decorrer da aplicação deste instrumento nos apercebemos de alguns itens redundantes e com pouco sentido do ponto de vista de quem o preenche. Por exemplo, os itens 8 (“*A minha professora preocupa-se mais connosco do que com o modo como correm as aulas*”), 12 (“*Quando um aluno se porta mal na aula, a minha professora acha que foi porque ela não lhe deu muita atenção*”), 13 (“*A minha professora não organiza actividades fora da escola porque acha que são uma perda de tempo*”) e 16 (“*A minha professora gosta de assistir às actividades que os alunos fazem fora da escola*”) constituíram claramente focos de dúvida para os alunos, que com frequência alegaram desconhecer o que o (a) seu (sua) professor (a) pensava sobre o assunto.

Depois, regista-se ainda algum vocabulário que notámos ser complexo para crianças dos 9 aos 12 anos de idade, tal como «impõe» (no item 2), «elogia» (no item 21) ou «entusiasma» (no item 27). Independentemente dos conceitos usados, por vezes a interpretação dos itens revelou-se difícil, com destaque para os itens 3 (“*A minha professora preocupa-se com as*

coisas que nós aprendemos e com a maneira como as aprendemos) e 7 (*“A minha professora explica-nos o porquê das regras e decisões que toma”*).

É certo que, aquando do preenchimento de ambos os questionários nos mostrámos inteiramente disponíveis para tirar todas as dúvidas que fossem surgindo. Contudo, depreende-se que, algumas vezes, por vergonha, timidez ou até indiferença dos alunos, muitas questões ficaram por colocar. Admite-se também a hipótese de terem existido falhas na explicação dos itens, ainda que tenham sido imperceptíveis no momento.

Aparte da configuração do questionário e sua aplicação, importa sublinhar que o autor em que nos baseámos aquando da delineação dos itens – Santrock (2007) – segue um raciocínio diferente do dos autores responsáveis pela elaboração do outro instrumento utilizado neste estudo para mensurar a autonomia dos alunos – Questionário de Auto-Regulação A (Deci & Ryan, 1985).

Quer isto dizer que existe a possibilidade das perspectivas de cada um deles serem inconciliáveis. De forma mais detalhada, Deci e Ryan conceberam a teoria da Auto-Determinação, expondo a sua interpretação das concepções «motivação intrínseca» e «motivação extrínseca» e apontando condições propícias / adversas à sua manifestação. Formularam ainda o Questionário de Auto-Regulação A, que assenta nos mesmos princípios. Por fim, na mesma óptica de reflexão, distinguiram os dois pólos alusivos ao estilo motivacional de professor, expressando o impacto de cada um na autonomia / motivação dos educandos. Já o instrumento direccionado para avaliar o parecer dos alunos quanto ao estilo de ensino do seu professor não derivou do mesmo corpo teórico.

Em síntese, o presente estudo baseia-se, na sua plenitude, nas considerações de todo um trabalho e pesquisa feitos por Deci e Ryan, com excepção do questionário *“A minha sala de aula”*, cujos resultados se provaram insatisfatórios, nomeadamente quando confrontados com os dados auferidos através do Questionário de Auto-Regulação A. Consideramos que esta excepção poderá ter sido determinante nas nossas conclusões.

Para rematar este rol de motivos plausíveis para o insucesso que sentimos ao comparar a autonomia dos alunos com o estilo de ensino do professor, faz-se referência às características inerentes à amostra utilizada.

Objectivamente, como revisto no capítulo anterior, os alunos das várias turmas incluídas na amostra reconheceram na atitude do seu professor o estilo Democrático, não deixando qualquer margem para uma comparação profícua envolvendo o estilo Indiferente (isto

sabendo que só os estilos *Indiferente* e *Democrático* sobressaíram na análise factorial, pelo que nos limitámos à sua interpretação).

Ou seja, neste estudo não é razoável comparar a autonomia de alunos com professores Indiferentes à de alunos com professores Democráticos pois os sujeitos da nossa amostra não perceberam os seus professores de forma diferenciada.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, torna-se pertinente tecer algumas considerações que possam servir de alvo para investigações posteriores.

Este trabalho, à semelhança de estudos anteriores, vem confirmar que existe uma relação entre desempenho académico e autonomia. Mais ainda, sublinha que tendencialmente as raparigas revelam maior autonomia do que os rapazes. Tenta, por outro lado (embora sem grande sucesso), averiguar o modo como o estilo de professor condiciona a autonomia dos alunos.

Neste último aspecto, julga-se relevante levar a cabo um estudo cujo instrumento pudesse avaliar o estilo motivacional do professor (e não o seu estilo de ensino), partindo das concepções partilhadas por Deci, Ryan, Schwartz e Sheinman (1981). Em seguida, seria possível estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos mediante a aplicação deste novo instrumento e os resultados apurados com o questionário de Auto-Regulação A (Ryan & Connell, 1989), por nós utilizado. Desta forma, tanto o questionário para medir a autonomia dos alunos, como o questionário respeitante ao estilo motivacional do professor partiriam de um corpo teórico delineado pelos mesmos autores. Na nossa perspectiva, tal implicaria uma maior exactidão das conclusões obtidas.

No que respeita a relação entre autonomia e género, seria interessante investigar se, nas diferentes fases etárias, se verifica uma maior autonomia das raparigas comparativamente aos rapazes. Por exemplo, seria vantajoso analisar o mesmo aspecto não só em amostras constituídas por alunos do 1º ciclo, mas também noutras que incluíssem estudantes dos 2ª e 3ª ciclos, ensino Secundário e ensino Superior. Isto porque a cada uma destas fases académicas se associam indivíduos com níveis de desenvolvimento distintos.

Por último, visto que a recolha de dados foi feita em escolas tanto do meio urbano, como do meio rural, seria igualmente positivo analisar a influência que o meio envolvente do aluno pode exercer sobre a sua autonomia. Para tal, tornar-se-ia necessário aplicar o questionário de Auto-Regulação A (Deci, Ryan, Schwartz & Sheinman, 1981) em igual número de escolas citadinas e rurais.

Neste momento, o contributo que este trabalho pode dar para a realidade respeitante à vida escolar remete para a necessidade de incentivar incondicionalmente a autonomia dos alunos. Só assim estes manifestam satisfação com a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu sucesso académico será alcançado.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91 (3), 409-421.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G., Senécal, C., Vallerand, R. J. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Bolt, E., Reeve, J. & Yi Cai. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- Boruchovitch, E. & Guimarães, S. E. R. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da auto-determinação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. & Machado, A. C. T. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, 27 (1), 3-13.
- Center for Adolescence and Family Studies (2003). Teacher talk – what is your classroom management profile? [On-line]. Available: <http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/what/html>. (30 Jun. 2006)
- Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557-1586.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. & Vallerand, R. J. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.

Gageiro, J. N. & Pestana, M. H. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Silabo.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Silabo.

Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Ryan, R. M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Santrock, J. (2005). *Adolescence*. New-York: McGraw-Hill.

Stipek, D., (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Wong, M. M. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 315-326.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário de “Auto-Regulação A”

Nome: _____	Idade: _____
Escola: _____	Ano de escolaridade: _____

Gostava de saber a razão porque fazes os teus trabalhos de casa, porque trabalhas nas aulas, porque tentas responder a perguntas difíceis nas aulas e porque tentas ser um bom aluno.

Cada frase seguinte dá uma razão para fazer uma coisa da escola. Pensa um bocadinho, decide e assinala com uma cruz a quantidade de vezes que fazes essa coisa pela razão indicada: sempre, quase sempre, algumas vezes ou nunca.

Não há respostas certas nem erradas. Como todas as pessoas são diferentes, cada um de vocês vai dar respostas diferentes.

Exemplo:

Porque é que eu me porto bem na escola?

Eu porto-me bem na escola porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

Se o que a frase diz nunca é a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no “**nunca**”.

Se o que a frase diz algumas vezes é a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no “**algumas vezes**”.

Se o que a frase diz é quase sempre a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no “**quase sempre**”.

Se o que a frase diz é sempre a razão porque te portas bem na escola, faz uma cruz no “**sempre**”.

PORQUE É QUE EU FAÇO ESTAS COISAS?

A. Porque é que eu faço os meus trabalhos de casa (TPC)?

1. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero que a minha professora pense que sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

2. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, arranjo problemas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

3. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

4. Eu faço os meus trabalhos de casa porque, se não os fizer, fico a sentir-me mal comigo mesmo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

5. Eu faço os meus trabalhos de casa porque eu quero perceber a matéria dada.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

6. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

7. Eu faço os meus trabalhos de casa porque gosto de os fazer.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

8. Eu faço os meus trabalhos de casa porque é importante para mim que os faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

B. Porque é que eu trabalho nas aulas?

9. Nas aulas, eu trabalho para que a professora não grite comigo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

10. Nas aulas, eu trabalho porque eu quero que a professora pense que sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

11. Nas aulas, eu trabalho porque eu quero aprender coisas novas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

12. Nas aulas, eu trabalho porque se não o fizer sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

13. Nas aulas, eu trabalho porque é divertido.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

14. Nas aulas, eu trabalho porque é uma regra da sala de aula.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

15. Nas aulas, eu trabalho porque gosto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

16. Nas aulas, eu trabalho porque é importante para mim fazê-lo.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

C. Porque é que eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas?

17. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque eu quero que os meus colegas pensem que sou esperto.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

18. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque, quando não tento, sinto-me envergonhado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

19. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque eu gosto de responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

20. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é o que a minha professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

21. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas para saber se está certo ou errado.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

22. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é divertido responder a perguntas difíceis.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

23. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque é importante para mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

24. Eu tento responder a perguntas difíceis nas aulas porque quero que a professora diga coisas boas sobre mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

D. Porque é que eu tento ser um bom aluno?

25. Eu tento ser um bom aluno porque é o que a professora e os meus pais esperam que eu faça.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

26. Eu tento ser um bom aluno para que a professora pense que eu sou um bom aluno.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

27. Eu tento ser um bom aluno porque eu gosto de fazer bem os trabalhos da escola.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

28. Eu tento ser bom aluno porque, se não o for, eu arranjo problemas.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

29. Eu tento ser um bom aluno porque, se não o for, sinto-me muito mal comigo próprio.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

30. Eu tento ser um bom aluno porque é importante para mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

31. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, ficarei muito orgulhoso de mim.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

32. Eu tento ser um bom aluno porque, se o for, eu posso receber um prémio.

Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
--------	--------------	---------------	-------

ANEXO B

Questionário “A Minha Sala de Aula”

Nome: _____ Idade: _____
Escola: _____ Ano de escolaridade: _____

Gostava de saber como tu achas que é o teu professor e como correm as tuas aulas.

As frases seguintes estão relacionadas com estes dois aspectos.

Lê cada uma com atenção, pensa um bocadinho e assinala com uma cruz a resposta mais parecida com o teu professor e com o que acontece nas tuas aulas.

Não há respostas certas nem erradas, só quero saber a tua opinião.

Exemplo:

A minha professora dá-nos trabalhos de casa todos os dias.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

Se a tua professora der trabalhos de casa todos os dias, faz uma cruz por cima da resposta “**igual à minha professora**”.

Se a tua professora quase sempre der trabalhos de casa, faz uma cruz por cima da resposta “**parecido com a minha professora**”.

Se a tua professora der poucos trabalhos de casa, faz uma cruz por cima da resposta “**diferente da minha professora**”.

Se a tua professora nunca der trabalhos de casa, faz uma cruz por cima da resposta “**completamente diferente da minha professora**”.

1. Quando eu ou algum dos meus colegas nos portamos mal, a minha professora dá-nos um castigo imediatamente.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

2. A minha professora não nos impõe regras de sala de aula.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

3. A minha professora preocupa-se com as coisas que nós aprendemos e com a maneira como as aprendemos.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

4. A minha professora não ralha connosco para não nos deixar tristes.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

5. A minha professora acha que não deve haver barulho na sala de aula para podermos aprender.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

6. A minha professora não se preocupa se um aluno não fizer o trabalho de casa.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

7. A minha professora explica-nos o porquê das regras e decisões que toma.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

8. A minha professora preocupa-se mais connosco do que com o modo como correm as aulas.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

9. A minha professora não aceita pedidos de desculpa quando chegamos atrasados à aula.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

10. Com a minha professora, os alunos aprendem pouco.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

11. A minha professora deixa-nos interrompê-la para perguntarmos coisas importantes.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

12. Quando um aluno se porta mal na aula, a minha professora acha que foi porque ela não lhe deu muita atenção.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

13. A minha professora não organiza actividades fora da escola porque acha que são uma perda de tempo.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

14. Quando um aluno não percebe a matéria, a minha professora não se importa.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

15. A minha professora interessa-se por ouvir as opiniões e ideias que temos sobre os assuntos da aula.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

16. A minha professora gosta de assistir às actividades que os alunos fazem fora da escola.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

17. A minha professora quer que façamos os trabalhos tal como ela diz e só quando ela manda.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

18. A minha professora não se preocupa com o que fazemos na sala de aula, desde que não estejamos a incomodá-la.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

19. A minha professora corrige os trabalhos de casa e diz-nos o que pensa daquilo que fizemos.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

20. Quando a minha professora está a falar e um aluno a interrompe, ela não se importa porque acha que aquele aluno tem alguma coisa importante para dizer.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

21. A minha professora não elogia os alunos quando eles se esforçam e fazem as coisas bem.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

22. A minha professora deixa-nos muitas vezes sem nada para fazer na aula.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

23. A minha professora faz-nos a mesma pergunta de formas diferentes para ver se percebemos.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

24. A minha professora faz-nos quase sempre as vontades e raramente nos diz "não".

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

25. Na sala de aula, a minha professora quer que nos sentemos sempre no mesmo lugar durante todo o ano.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

26. A minha professora só fala connosco sobre as matérias que aprendemos.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

27. A minha professora entusiasma os alunos para serem cada vez melhores.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

28. Por vezes, a minha professora deixa que haja muita confusão e barulho na sala de aula.

Igual à minha professora	Parecido com a minha professora	Diferente da minha professora	Completamente diferente da minha professora
--------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------

ANEXO C

Análise Factorial

1. Questionário de Auto-Regulação A

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
RID11	,758			
RID16	,740			
RID5	,726			
RID30	,695			
RID8	,680			
RID23	,638			
RIS7	,608		,537	
RE25	,512	,438		
RE9		,727		
RE6		,685		
RE14		,668		
RE20		,664		
RE24		,609		
RE32		,603		
RIJ17		,512		,417
RIS3	,421		,684	
RIS22			,655	
RIS13			,635	
RIS15	,509		,600	
RIS19			,550	
RIJ29				,723
RIJ18				,636
RIJ12				,633
RIJ4	,453			,568

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 8 iterations.

Factor 1 – Regulação Identificada

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	6

Factor 2 – Regulação Externa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,785	7

Factor 3 – Regulação Integrada

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	6

Factor 4 – Regulação Introjectada

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,670	5

2. Questionário “A minha sala de aula”

Rotated Component Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
I14	,831		
I10	,746		
I18	,534		
I6	,486		
I22	,477		
I2	,420		
D7		,766	
D15		,761	
D3		,690	
LF4			,718
LF24			,613
LF20			,554

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 4 iterations.

Factor 1 – Estilo Indiferente

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,657	6

Factor 2 – Estilo Democrático

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,598	3

ANEXO D

Estatística – Outputs

1. Output "Autonomia e Desempenho Académico"

Group Statistics

	Aval	N	Mean
Autonomia	1	36	-,0173
	2	41	,9004

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Autonomia	Equal variances assumed	9,783	,003	-2,124	75	,037
	Equal variances not assumed			-2,191	66,683	,032

Group Statistics

	Aval	N	Mean
Identificada	1	36	3,5741
	2	41	3,7134
Externa	1	36	3,3545
	2	41	3,0610
Integrada	1	36	3,0324
	2	41	2,9435
Introjectada	1	36	2,9472
	2	41	2,5780

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Identificada	Equal variances assumed	,341	,561	-1,153	75	,253
	Equal variances not assumed			-1,162	74,995	,249
Externa	Equal variances assumed	2,173	,145	1,916	75	,059
	Equal variances not assumed			1,951	73,394	,055
Integrada	Equal variances assumed	,092	,763	,565	75	,574
	Equal variances not assumed			,568	74,885	,571
Introjectada	Equal variances assumed	,049	,825	2,401	75	,019
	Equal variances not assumed			2,407	74,334	,019

2. Output “Autonomía e Género”

Group Statistics

	Género	N	Mean
Identificada	1	88	3,5320
	0	91	3,7418
Externa	1	88	3,1926
	0	91	3,0950
Integrada	1	88	2,8267
	0	91	2,9652
Introjectada	1	88	2,6619
	0	91	2,7088
Autonomía	1	88	,1382
	0	91	,7734

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Identificada	Equal variances assumed	9,963	,002	-2,654	177	,009
	Equal variances not assumed			-2,640	157,020	,009
Externa	Equal variances assumed	3,933	,049	,962	177	,337
	Equal variances not assumed			,966	170,893	,336
Integrada	Equal variances assumed	,003	,959	-1,310	177	,192
	Equal variances not assumed			-1,310	176,916	,192
Introjectada	Equal variances assumed	,029	,866	-,430	177	,668
	Equal variances not assumed			-,430	175,549	,668
Autonomía	Equal variances assumed	10,091	,002	-2,168	177	,031
	Equal variances not assumed			-2,183	155,028	,031

3. Output “Autonomia e Estilo de Ensino do Professor”

Correlations

		Autonomia	Indiferente	Democrático
Autonomia	Pearson Correlation	1	-,132	,015
	Sig. (2-tailed)		,077	,845
	N	179	179	179
Indiferente	Pearson Correlation	-,132	1	-,214(**)
	Sig. (2-tailed)	,077		,004
	N	179	179	179
Democrático	Pearson Correlation	,015	-,214(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,845	,004	
	N	179	179	179

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

