

1120

DM  
SALE.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

Objectivos Motivacionais e Rendimento Escolar  
Relação com a Auto-Estima, o Auto-Conceito Académico e a  
Qualidade da Relação Familiar em Alunos do 12º Ano de Escolaridade

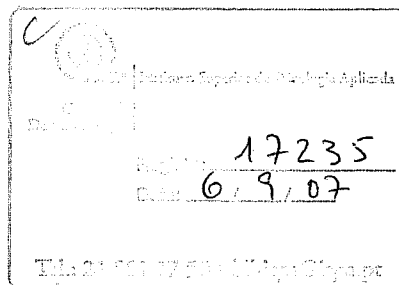
Florinda Maria Domingues Água-Morna Saleiro – N.º 12089

ORIENTADOR: Francisco José de Brito Peixoto

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Isabel Matta

*Instituto Superior de psicologia Aplicada*



2004

j

## **Agradecimentos**

---

Gostaria de começar este trabalho expressando os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que contribuíram para que ele se tornasse realidade. Assim, agradeço:

- Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, orientador deste trabalho, pela atenção, empenho e incansável disponibilidade. Obrigado Professor, ajudou-me a crescer em conhecimento!
- À Professora Doutora Isabel Matta, que dirigiu o seminário de investigação, pelas sugestões e orientação;
- Aos Conselhos Executivos das escolas secundárias que possibilitaram a recolha dos dados;
- Aos alunos que participaram neste estudo;
- À minha amiga Bel Colaço que me incentivou a inscrever neste Mestrado;
- À Dra. Irene da Paz Valente, que não conheço pessoalmente, mas que muito me apoiou através das suas cartas. Obrigado amiga!
- À minha família pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso.

## Resumo

A motivação, a auto-estima, o auto-conceito e a qualidade da relação familiar são temáticas que têm merecido interesse substancial por parte dos teóricos da psicologia educacional, bem como, por parte de professores e pais dos alunos. Este interesse reside no facto de serem variáveis que, de algum modo, têm influência no rendimento escolar dos alunos.

Com este estudo pretendemos perceber qual o tipo de influência que a motivação tem na aprendizagem dos alunos que frequentam o 12º ano de escolaridade. Pretendemos também perceber quais as relações que se estabelecem entre a motivação, a auto-estima, o auto-conceito, a percepção da relação com a família com o sucesso escolar.

Os 185 participantes deste estudo frequentam o 12º ano de escolaridade e provêm de seis escolas secundárias do Baixo Alentejo, com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos.

Para a avaliação das variáveis em estudo, foram aplicadas três escalas: a “Escala da motivação de Skaalvik”, a “Escala do auto-conceito e auto-estima” e a “Escala da percepção da relação com a família”. As variáveis de caracterização foram recolhidas através da folha de rosto do conjunto dos instrumentos. Foi também elaborado um modelo hipotético das relações entre as variáveis, no qual se pretende saber se a motivação medeia a auto-estima, o auto-conceito académico e a percepção da relação com a família com o rendimento académico.

A escala da motivação avalia os objectivos da orientação motivacional dos estudantes em quatro dimensões: orientação para a tarefa, auto-valorização, autodefesa, e evitamento. Já a escala do auto-conceito tem como objectivo avaliar as competências percebidas, em nove domínios diferentes, bem como, medir a auto-estima. A escala da percepção da relação com a família avalia a percepção da qualidade da relação com os progenitores.

Os resultados mostram que o estatuto escolar do aluno não introduz diferenças relativamente à orientação motivacional, já a auto-estima afecta a

orientação motivacional ao nível da dimensão autodefesa, sendo por isso, os alunos com baixa auto-estima mais autodefensivos que os alunos que apresentam alta auto-estima. Concluimos também que os alunos com alto auto-conceito académico são mais orientados para a tarefa e menos para o evitamento. Relativamente à percepção da relação com a família são os alunos que apresentam alta percepção da qualidade da relação familiar que são mais orientados para a tarefa e menos para o evitamento e autodefesa.

Verificámos ainda que a motivação tem uma influência muito fraca sobre os resultados escolares dos alunos. Verificámos ainda, que a percepção da relação com a família influencia o auto-conceito académico que, por sua vez, influencia fortemente os resultados escolares.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. MOTIVAÇÃO.....	4
Motivação e aprendizagem .....	4
Perspectivas teóricas da motivação .....	5
Motivação para a realização .....	6
Teoria dos objectivos .....	10
2. AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA .....	19
Distinção entre os dois construtos .....	19
Características do auto-conceito e da auto-estima .....	22
Desenvolvimento do auto-conceito no adolescente.....	25
3. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA .....	29
O papel da família no desenvolvimento do adolescente .....	29
A família como entidade de suporte .....	33
Percepção dos adolescentes sobre as atitudes parentais.....	36
4. RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO, AUTO-CONCEITO ACADÉMICO, PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E RESULTADOS ESCOLARES.....	41
5. OBJECTIVOS E HIPÓTESES .....	44
Problema e objectivo do estudo.....	44
Formulação das hipóteses.....	44
Relações entre as variáveis do estudo.....	46
6. MÉTODO .....	50
Participantes .....	50
Instrumentos .....	53
Escala da motivação de Skaalvik.....	53
Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes.....	56

Escala da percepção da relação familiar.....	59
Procedimento .....	61
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	63
Efeitos do sucesso escolar na orientação motivacional.....	63
Efeitos da auto-estima na orientação motivacional.....	64
Relações entre o auto-conceito acadêmico e a orientação motivacional.....	66
Relações entre a repetência, auto-estima, auto-conceito acadêmico e orientação motivacional.....	68
Efeitos do estatuto escolar do aluno na percepção da relação com a família.....	72
Efeitos da percepção da relação com a família sobre a orientação motivacional....	73
Análise das relações entre as variáveis.....	75
8. DISCUSSÃO.....	81
Discussão dos resultados.....	81
Relações entre as variáveis.....	85
9. CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -	Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da escala da motivação.....	55
Quadro 2 -	Valores de alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas da escala do auto-conceito.....	59
Quadro 3 -	Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a repetência.....	64
Quadro 4 -	Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a auto-estima.....	65
Quadro 5 -	Médias e desvios-padrão para a orientação motivacional em função da auto-estima.....	65
Quadro 6 -	Níveis de significância entre as dimensões da motivação e o auto-conceito académico.....	67
Quadro 7 -	Médias e desvios-padrão na orientação motivacional em função do auto-conceito académico.....	67
Quadro 8 -	Níveis de significância entre as dimensões da percepção da relação com a família e repetência.....	72
Quadro 9 -	Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a percepção da relação com a família.....	74
Quadro 10 -	Médias e desvios-padrão na orientação motivacional em função da percepção da relação com a família.....	74
Quadro 11 -	Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo.....	76
Quadro 12 -	Níveis de significância entre as variáveis.....	76
Quadro 13 -	Valores das estatísticas de ajustamento do modelo modificado...	77
Quadro 14 -	Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo modificado.....	78

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição dos alunos em função do sexo.....	50
Gráfico 2 -	Distribuição dos alunos em função da idade.....	51
Gráfico 3 -	Distribuição dos alunos relativamente às habilitações literárias dos pais.....	51
Gráfico 4 -	Distribuição dos alunos em função do estatuto escolar.....	52
Gráfico 5 -	Efeitos de interacção entre repetência e auto-estima para a dimensão autodefesa.....	69
Gráfico 6 -	Efeitos de interacção entre repetência e auto-estima para a dimensão auto-valorização.....	70
Gráfico 7 -	Efeitos de interacção entre repetência e auto-conceito académico Para a dimensão evitamento.....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de relações entre as variáveis.....	46
Figura 2 -	Modelo modificado de relações entre as variáveis.....	79

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

No contexto educativo actual um dos maiores problemas é sem dúvida o do insucesso escolar. Muitos alunos não têm sucesso no seu percurso escolar, acabando *in extremis* por abandonar a escola. Diversas variáveis influenciam esta situação. Por outro lado, muitos alunos continuam a estudar, com melhores ou piores resultados, perseguindo algum objectivo. Assim torna-se imperativo desenvolver estudos sobre este fenómeno, na tentativa de encontrar respostas para o insucesso escolar dos alunos e verificar quais os factores que contribuem para o sucesso dos mesmos. Estes estudos devem levar a uma procura constante de respostas às necessidades e interesses dos alunos com vista a uma melhor interligação entre estes, a escola e as suas famílias, assim como de toda a comunidade educativa.

A falta de motivação dos alunos para a aprendizagem começa a ser considerada um problema com significativa importância no meio educativo, tanto para professores como para os pais dos alunos. Os alunos que continuam a estudar até ao 12º ano de escolaridade já fizeram um percurso de vários anos, provavelmente com sucessos e fracassos e para chegarem a esta etapa, devem ter dentro de si algum objectivo para o fazerem.

A motivação tem sido considerada importante para a aprendizagem dos alunos, procurando-se actualmente, perceber por que tipos de objectivos motivacionais se orientam. É na perspectiva, da teoria dos objectivos, que se insere este estudo. Vários autores como Ames, Dweck, Maehr, Nicholls e Skaalvik, entre outros, investigam esta problemática e traçaram teorias delineando objectivos motivacionais. Diferem em alguns pontos, sobretudo ao nível da nomenclatura, mas no fundo todos referem que os estudantes perseguem dois tipos de objectivos de orientação motivacional. Um objectivo que se prende com razões intrínsecas ao aluno, em que este estuda como fim em si mesmo e outro que se prende com a orientação do ego, em que o aluno se preocupa com a percepção que os outros têm de si próprio, ou seja, por razões exteriores (Valle, *et al*, 2003).

A adolescência é caracterizada por ser um período em que se dão inúmeras transformações, tanto ao nível biológico como fisiológico, transformações estas, que se reflectem no comportamento. O jovem começa a procurar espaço para a construção da sua personalidade, identidade e autonomia, tendo aqui, a família um papel muito importante. A família fornece suporte ao adolescente, a vários níveis, podendo conceder apoio nas situações, tanto positivas como negativas, ajuda na compreensão de si próprio e na forma como se percepçiona. O rendimento escolar dos alunos também recebe influência do ambiente familiar, consoante o estilo parental, o nível de aspirações por parte dos progenitores e também do estatuto socioeconómico. A família desempenha um papel primordial na formação do auto-conceito e da auto-estima (Peixoto, 2003) e o auto-conceito, tem uma função considerável na estruturação da personalidade e do desenvolvimento da saúde mental dos sujeitos (Oñate, 1989). Vários autores como Cubero e Moreno (1992, in Senos & Diniz, 1998) ou Rogers (1982) referem que o auto-conceito se relaciona com o sucesso académico condicionando os resultados escolares dos alunos. Marsh (1993, in Peixoto, 2003) salienta ainda, que um auto-conceito académico positivo se relaciona com um bom rendimento escolar e tem impacto nas opções vocacionais, aspirações e comportamentos dos alunos.

Assim, a motivação, o auto-conceito, a auto-estima e a dinâmica familiar são variáveis consideradas, por diversos autores, como muito importantes no processo ensino aprendizagem dos jovens. Pelo que, esta investigação tem como objectivos verificar se a motivação se relaciona com o rendimento escolar dos alunos e se medeia as relações entre a auto-estima, o auto-conceito académico e a percepção da relação com a família com o rendimento académico.

O presente trabalho está organizado em nove capítulos, sendo que, nos primeiros quatro capítulos fazemos a revisão da literatura respeitante à problemática da investigação. Assim, o primeiro capítulo aborda algumas teorias sobre a motivação, iniciando-se, com as teorias da motivação para a realização de Mclelland e Atkinson que influenciados pelas investigações de Murray, podem ser considerados,

juntamente com Murray, como os precursores deste conceito. Neste capítulo fazemos também referência à teoria dos objectivos sobre a qual assenta a investigação.

Um segundo capítulo sobre o auto-conceito e auto-estima, no qual, fazemos a distinção entre os dois constructos, as suas características e o modo como se desenvolvem no adolescente. O terceiro refere o importante papel da família no desenvolvimento do adolescente e o quarto relaciona as diversas variáveis em estudo.

Em seguida surge um quinto capítulo no qual definimos o problema e os objectivos deste estudo, bem como a formulação e sumária fundamentação das hipóteses e a apresentação de um hipotético modelo de relações. Já o sexto capítulo sobre o método, refere a caracterização da amostra à qual se segue a apresentação dos instrumentos e do procedimento. No capítulo seguinte apresentamos os resultados que são posteriormente discutidos no capítulo oitavo ao qual se segue uma curta conclusão onde sugerimos algumas propostas de futuras investigações e as limitações deste estudo.

**Capítulo 1**  
**MOTIVAÇÃO**

## 1 - MOTIVAÇÃO

### **Motivação e aprendizagem**

A motivação está na raiz do comportamento e todo o comportamento humano é motivado, refere Abreu (2002) ou seja, a qualquer actividade, está sempre subjacente um motivo ou um conjunto de motivos, dos quais o sujeito pode ter ou não consciência. Ainda, segundo Abreu (2002) são os motivos o que nos faz agir e têm raiz na estrutura biológica de cada espécie. Lieury e Fenouillet, (1997, p.108) definem motivação como “o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente”.

A motivação é importante em variados campos da vida humana, sendo actualmente um conceito muito valorizado em contexto educativo, destacando-se como variável mediadora do rendimento escolar. Lemos (1993, p.382) afirma que “nos últimos vinte anos a motivação surge como factor de relevo nos contextos escolares, onde tem sido valorizada quer como variável mediadora dos resultados escolares, relacionando-se consistentemente com o nível de realização dos sujeitos, nomeadamente em tarefas de carácter escolar, quer como fim em si própria, enquanto meta do desenvolvimento individual”. Procura-se, actualmente, identificar os factores motivacionais que expliquem as diferenças de rendimento escolar dos alunos, a falta de interesse, a desmotivação, o absentismo, a falta de participação e entusiasmo dos alunos (Lemos, 1993).

Vaz Serra (1998) salienta que a aprendizagem está estreitamente relacionada com a motivação. Grambill (1977, in Vaz Serra, 1998) refere que, em psicologia, a aprendizagem é uma área que procura esclarecer a relação que se estabelece entre dados estímulos e certas respostas, tendo por finalidade conhecer as variáveis que interferem com a modificação do comportamento. A aprendizagem, para que seja útil, deve responder às necessidades dos sujeitos, assim, é indispensável que estes estejam predispostos a aprender, ou seja, a modificar alguns dos seus comportamentos, essa

disposição passa pelo processo motivacional, o qual se torna assim um dos importantes factores que influenciam a aprendizagem (Santos, 2003). Pelo contrário, se não há motivos para aprender é improvável que a aprendizagem aconteça, sobretudo na aprendizagem formal, pelo que, os motivos para aprender devem ser suficientes para superar a inércia de não aprender (Municio, 1996). A motivação e a aprendizagem estão em constante interacção na determinação do comportamento (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Santos (2003) destaca três factores para que haja motivação para a aprendizagem:

- O propósito ou a intenção de aprender por parte do estudante;
- O conhecimento do progresso e dos resultados que vai obtendo;
- O conceito que faz de si próprio e os níveis de aspiração.

De acordo com Abreu (1978, in Santos, 2003) o interesse depende também do ambiente que rodeia o estudante (familiar, escolar e social), o qual determina o interesse em atingir um determinado fim. Epstein (1989, p.259) considera que durante os anos de escolaridade a família e a escola influenciam a motivação para a aprendizagem definindo motivação para a aprendizagem como “o desejo ou a vontade dos estudantes se empenharem ou persistirem em actividades académicas na escola.”

### **Perspectivas teóricas da motivação**

É no âmbito das perspectivas cognitivistas e cognitivo-sociais que iremos abordar algumas teorias sobre motivação. As teorias que enfatizam os processos cognitivos concebem a motivação como a força que energiza o comportamento, levando os sujeitos a agir (Lemos, 1993). Estas teorias consideram os processos cognitivos como variáveis mediadoras do comportamento, ou seja, as cognições estão entre os estímulos e as respostas concebendo que o processamento cognitivo dos acontecimentos determina o modo como os indivíduos agem e sentem (Jesus, 2000). Assim, indicam a forma como os indivíduos seleccionam, processam, armazenam, evocam e avaliam informação acerca de si próprios e do ambiente. A acção humana é

explicada através destes processos, que constituem o meio pelo qual o sujeito adquire conhecimento, avalia o seu significado e valor e, em função desses conhecimentos e avaliações, orienta a sua acção (Lemos, 1993).

Segundo a perspectiva cognitivista, o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações. Dentro desta perspectiva iremos abordar as teorias da Motivação para a Realização de McClelland e de Atkinson.

As teorias cognitivo-sociais centram-se na análise de perspectivas de objectivos, dos processos motivacionais e dos padrões de comportamento, refere Duda (1995), salientando que a maioria destas teorias procuram a compreensão do sucesso académico dos alunos baseando-se nas concepções teóricas de Nicholls (1984), Dweck (1986), Maher (1984) e Ames (1984). Em geral estes teóricos referem que demonstrar competência é um objectivo importante para os sujeitos. A importância psicológica da capacidade percebida é a característica que distingue a motivação de sucesso. A teoria dos objectivos para a motivação enquadra-se dentro da perspectiva cognitivo social na qual abordaremos as teorias de alguns autores como Nicholls, Dweck, Ames entre outros.

### **Motivação para a realização**

Murray (1938, in Fontaine, 1990b) foi um dos primeiros autores a valorizar a dimensão cognitiva no estudo da motivação. Identificou algumas necessidades humanas pondo em evidência a necessidade de realização (Fontaine, 1990b; Lemos, 1993). Murray definiu a necessidade de realização como o desejo do indivíduo se esforçar por realizar tarefas difíceis de forma rápida e independente, de ultrapassar obstáculos e aceder a um nível elevado, de exercer poder, de se exceder a si próprio, de rivalizar e ultrapassar os outros (Fontaine, 1990b).

McClelland prosseguiu a pesquisa utilizando o TAT de Murray (thematic apperception test) e concluiu que o móbil da realização é constituído por um conjunto de pensamentos e de afectos estimuláveis por critérios de excelência, sendo os afectos o motor do comportamento, que se traduzem por sentimentos de orgulho e vergonha. Estes critérios de excelência são conteúdos cognitivos que servem de mediador entre o estímulo e a resposta. Assim, orientou-se para o que motiva o comportamento, ou seja, a compreensão dos factores internos dos sujeitos que contribuem para que se comportem de determinada forma.

A motivação para McClelland é definida como “uma disposição da personalidade, relativamente estável, que luta pelo sucesso, dentro de certas situações em que os critérios de excelência são aplicáveis” (Fontaine, 1990b, p.19). Quando o sujeito sabe que o seu desempenho é avaliado, por si próprio ou pelos outros, as consequências da sua acção podem traduzir-se em sucesso ou fracasso.

McClelland considera três motivações humanas fundamentais: o motivo de realização, o motivo de afiliação e o motivo de poder. Assim, os sujeitos de acordo com o seu tipo de personalidade, são predominantemente motivados por um destes três motivos. O motivo de realização prende-se com o desejo do indivíduo fazer as coisas melhor, esforçando-se por ser bem sucedido, ultrapassando padrões de excelência. Estas pessoas sentem-se atraídas por tarefas nem muito difíceis nem muito fáceis, tendem a estabelecer objectivos de dificuldade moderada e a enfrentar riscos calculados. Preferem situações em que assumam uma responsabilidade pessoal na resolução dos problemas e sentem necessidade de obterem *feedback* concreto dos resultados do seu trabalho (McClelland, 1989). Os alunos motivados para o sucesso esforçam-se por aprender um determinado assunto e empenham-se em atingir os objectivos de um professor (Arends, 1995).

O motivo de afiliação representa o desejo de estabelecer relações amigáveis e positivas com os outros. Os indivíduos com elevada necessidade de afiliação atribuem grande importância às relações interpessoais, gostam de desenvolver relações amistosas e preocupam-se com situações de rejeição na interacção com os outros,

evitam trabalhar isoladas, ajudam facilmente os outros e preferem o *feedback* de sentimento ao de tarefa (Moreno, 1995). McKeachie (1961, in Rego, 1998) constatou que os estudantes mais afiliativos trabalhavam mais e obtinham melhores desempenhos do que os menos afiliativos em turmas em que o professor era considerado cordial e amistoso. Alunos com necessidade de afiliação são alunos que valorizam o apoio e a amizade dos seus pares (Arends, 1995).

O motivo de poder revela um interesse que o indivíduo tem em ter impacto sobre as pessoas, de influenciar e controlar o comportamento de outros. Uma necessidade elevada de poder está associada a actividades competitivas e de afirmação e com o interesse em conseguir e conservar prestígio e reputação (McClelland, 1989) Os indivíduos mais motivados para o poder tendem a buscar prestígio e reconhecimento, assim sendo, o desempenho escolar pode ser um modo através do qual os alunos podem obtê-los (Rego, 1998). Refere Arends (1995) que os alunos motivados para o poder esforçam-se por ter um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem.

Rego (1998) num estudo em que procurava compreender as relações entre os motivos de sucesso, de afiliação e de poder com o desempenho escolar em estudantes universitários, verificou que os alunos com melhor desempenho escolar apresentavam um perfil caracterizado por elevada motivação para o sucesso, baixa orientação afiliativa e percepção baixa/moderada da dificuldade.

Para McClelland (1989) estas necessidades formam-se no início da vida, numa fase precoce e realça que as práticas educativas na infância são determinantes para o nível de motivação para a realização dos indivíduos. Assim, os pais que encorajam os seus filhos a procurarem coisas novas e que os recompensam pela sua realização levam-nos a sentir necessidade de arriscar e ser bem sucedidos. Os pais que protegem muito os seus filhos e que os punem pelos seus fracassos tendem a desenvolver neles uma baixa motivação para o sucesso (Arends, 1995).

Atkinson elaborou uma teoria da motivação para a realização com base no conceito de “necessidade de realização” de Murray (Lemos, 1993) e, influenciado pelo modelo de conflito de Miller, considerou que “todo o comportamento é resultante de um conflito entre a tendência para a aproximação e a tendência para o evitamento que representam a força das reacções afectivas ligadas aos resultados antecipados” (Fontaine, 1990b, p.20). Atkinson enfatizou dois motivos com efeitos opostos o desejo de sucesso e o medo do fracasso, que são vistos como características estáveis da personalidade (Vrugt, Oort & Zeeberg, 2002). O comportamento de realização é assim conceptualizado como resultante de uma situação de conflito entre a tendência para alcançar o sucesso ou tendência para a aproximação, e a tendência para evitar o fracasso ou tendência de evitamento (Jesus, 2000).

Atkinson procurou estimar as determinantes da direcção, magnitude e persistência do comportamento em tarefas em que a realização do sujeito pode ser avaliada, por si próprio ou pelos outros, com referência a um certo padrão de excelência e em que as consequências do seu comportamento podem resultar em sucesso, com o conseqüente sentimento de orgulho, ou em fracasso, com o conseqüente sentimento de vergonha. Assim, o comportamento é encarado como resultado do conflito entre a tendência para alcançar o sucesso (Ts) ou tendência de aproximação que se expressa pelo interesse e empenhamento da tarefa e a tendência para evitar o fracasso (Tf) ou tendência de evitamento ou afastamento, que se manifesta pela ansiedade e inibição. A tendência para obter sucesso (Ts) é entendida como uma função multiplicativa do motivo para o sucesso (Ms), da probabilidade subjectiva de que o desempenho resulte em sucesso (Ps) e do valor do incentivo do sucesso (Is), representada pela seguinte fórmula  $Ts = Ms \times Ps \times Is$ . Por sua vez, a tendência para evitar o fracasso (Tf) é uma função multiplicativa do motivo para evitar o fracasso (Mf), da probabilidade subjectiva do fracasso (Pf) e do valor incentivo do fracasso (If), representada pela fórmula  $Tf = Mf \times Pf \times If$ . O motivo para o sucesso (Ms) representa uma disposição relativamente estável para o sucesso, a probabilidade de sucesso (Ps), refere-se à antecipação de que uma dada acção conduza à meta a alcançar e o motivo para evitar o fracasso (Mf) poderá ser

considerado como a capacidade de sentir vergonha por não ter alcançado a meta pretendida (Fontaine, 1990b, 1990c; Lemos, 1993; Oñate, 1989).

As pessoas com alta motivação para o sucesso escolhem tarefas de nível de dificuldade intermédia porque são as que satisfarão melhor a necessidade de sucesso, dado que o sucesso em tarefas fáceis é pouco valorizado e as tarefas difíceis oferecem poucas probabilidades de sucesso. As pessoas com elevada motivação para evitar o insucesso tendem a evitar tarefas de dificuldade intermédia e procuram tarefas muito fáceis ou muito difíceis, pois estas, permitem evitar as consequências negativas do insucesso, dado que nas tarefas fáceis o sucesso é praticamente garantido e nas tarefas difíceis o insucesso não é tão repulsivo (Lemos, 1993).

### **Teoria dos objectivos**

Os teóricos da motivação para os objectivos referem que os estudantes perseguem objectivos, sendo o foco das pesquisas identificar quais os objectivos que procuram e quais os comportamentos a eles associados (Seifert, 1995). O conceito de objectivo refere-se ao que o sujeito quer, pretende, valoriza ou procura conseguir e é visto, na motivação, como cognições orientadoras da acção (Lemos, 1993).

Os objectivos desempenham um papel causal na acção. Os indivíduos têm realizações diferentes não só em função das suas capacidades, conhecimentos e estratégias que utilizam, mas também porque têm objectivos diferentes. Nicholls (1984, 1989, in Guivernau & Duda, 1994) considera que os objectivos das pessoas influenciam os pensamentos, as acções e as situações de realização. Argumenta que as variações nos objectivos pessoais entre os sujeitos correspondem a diferentes formas de julgamento dos níveis de habilidade e da interpretação do fracasso ou do sucesso. Diz Lemos (1993) que Dweck (1985), Maehr (1984) e Nicholls (1984) referem que o comportamento é dirigido por e para objectivos, sendo também, uma tentativa racional e económica para o sujeito atingir os seus objectivos. Assim o objectivo orienta o comportamento em cada fase da sua execução, é elaborado

cognitivamente e é consciente, é uma orientação dinâmica mais focada, que define, cognitivamente, algo específico a fazer (Lemos, 1993).

Refere Wentzel (1993) que objectivos académicos relevantes têm sido relacionados com uma vasta série de resultados, incluindo níveis de persistência e esforço (Dweck & Leggett, 1988, in Wentzel, 1993), formas de resolver os problemas (Ames & Archer, 1984, in Wentzel, 1993), níveis de auto-eficácia e desempenho (Bandura & Schunk, 1981, in Wentzel 1993) e atitudes face à escola (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985, in Wentzel 1993).

Nos últimos vinte anos os investigadores da motivação e aprendizagem têm enfatizado o papel da orientação dos objectivos (*goal orientations*). Esta afecta o modo como os sujeitos experienciam tarefas de aprendizagem na realização e dá sentido às oportunidades de aprendizagem. Os objectivos pessoais de aprendizagem estruturam o modo como os estudantes interpretam, avaliam a realização, estabelecem os seus objectivos e o esforço que despendem para as tarefas (Seegers, Putten & Brabander, 2002).

Investigadores como Ames, Maehr, Dweck e Nicholls têm procurado clarificar e diferenciar tipos de orientação dos objectivos aos quais têm associados diferentes padrões de funcionamento motivacional, consequências motivacionais e nomenclaturas. Skaalvik (1997), Valle e colaboradores (2003), Duda (1995) e Lemos (1993) referem que Dweck (1986) distingue objectivos de aprendizagem (*learning goals*) e objectivos de desempenho (*performance goals*), Nicholls (1984) distingue objectivos de orientação para a tarefa (*task orientation*) e objectivos de orientação para o ego ou para o eu (*ego orientation*) e Ames (1992) distingue entre objectivos de mestria (*mastery*) e objectivos de desempenho (*performance orientation*). Em Dweck (1986, in Duda, 1995) os objectivos de aprendizagem operam quando os indivíduos procuram aumentar a sua competência e entender ou dominar algo novo e os de desempenho levam o indivíduo a receber julgamentos positivos da sua própria capacidade e a evitar percepções negativas de competência pessoal.

Num estudo Bouffard, Boisvert, Vezeau e Larouche (1995) verificaram que os objectivos de desempenho se relacionam com o desempenho académico e que as raparigas estão mais fortemente orientadas para os objectivos de aprendizagem do que os rapazes (M=46.2 vs M=44.2), assim como para os objectivos de desempenho (M=40.5 vs M=39.2). Já Nicholls (1984, in Duda, 1995) argumenta que a orientação na tarefa e a orientação do ego ou do eu são objectivos importantes que se relacionam com dois modos diferentes de construir o próprio nível de competência e baseiam-se numa concepção de capacidade mais ou menos diferenciada.

Na orientação para a tarefa os indivíduos experienciam o sucesso quando adquirem habilidades ou conhecimento e fazem o seu melhor (Thorikildsen & Nicholls, 1998) e o foco da atenção está na tarefa antes de qualquer recompensa extrínseca (Skaalvik, 1997). Na orientação para o ego os indivíduos experienciam o sucesso quando os seus desempenhos ultrapassam os seus pares ou quando evitam ser incompetentes (Thorikildsen & Nicholls, 1998). Assim, os estudantes estão orientados para a tarefa quando estão interessados em obter domínio ou competência e orientados para o ego quando se empenham em estabelecer a sua superioridade sobre os outros ou demonstrar uma grande habilidade (Seifert, 1995). Para os alunos orientados para a tarefa “aprender, compreender, resolver problemas e desenvolver novas habilidades são fins em si próprios” (Skaalvik, 1997, p.71). Refere ainda, este autor, que para estes alunos, aprender é uma actividade natural, cheia de significado e satisfatória.

A orientação para o ego reduz a possibilidade de expandir o conhecimento porque intensifica a ansiedade pelos resultados negativos e promove o evitamento quando as possibilidades de falhar são elevadas, por outro lado, os estudantes orientados para a tarefa acreditam que o esforço é a causa do êxito da tarefa, manifestam mais sentimentos positivos e estão mais aptos a assumir responsabilidades para tarefas de sucesso (Seegers, Putten & Brabander, 2002).

Thorkildsen e Nicholls (1998) salientam que para vários autores a orientação para a tarefa relativamente à aprendizagem está associada à crença de que o sucesso na escola é causado pelo interesse, esforço e participação na aprendizagem e, por outro lado a orientação para o ego está associada à crença de que o sucesso na escola é causado pela habilidade superior, pela tentativa de ultrapassar os pares e por factores extrínsecos. Estes alunos (orientados para o ego) preocupam-se em serem julgados aptos e capazes e a sua competência ou habilidade é avaliada em comparação com os outros (Skaalvik, 1997)

Para Ames (1995) os objectivos de mestria levam os sujeitos a desenvolver novas habilidades, a melhorar os seus níveis de competência e a conseguir um sentido de mestria alicerçado num conjunto internalizado de normas. A mestria (Ames, 1984, in Duda, 1995; Ames & Archer, 1988, in Duda, 1995) é o que leva o sujeito a revelar interesse por ser julgado capaz, a mostrar capacidade ao ter êxito superando os outros e a conseguir êxito com pouco esforço, e o desempenho é o que leva o sujeito a desenvolver novas habilidades, sendo o processo de aprendizagem valorizado em si mesmo e o sucesso considerado como dependente do esforço do sujeito.

Observam Valle, e colaboradores, (2003) que os objectivos de aprendizagem, de orientação para a tarefa e de mestria ampliam a procura de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades. Por outro lado, os objectivos de desempenho e de orientação para o ego impulsiona nos estudantes o desejo para aprender, reflecte o seu desejo de mostrar competência perante os outros levando-os a obter níveis positivos de julgamento de competência e evitar julgamentos negativos.

Seifert (1995) realizou um estudo com 79 alunos do 5º ano e verificou que os estudantes com elevada mestria exibem altas percepções de habilidade, atribuem o sucesso a causas controláveis e os fracassos a causas incontroláveis, percebem-se com elevado auto-valor e auto-eficácia. Enquanto que os alunos com *scores* elevados no desempenho atribuem o sucesso a factores incontroláveis, a elevada percepção de auto-valor e de habilidade.

Os estudos de alguns autores vão no sentido de que os objectivos de desempenho podem ser diferenciados de acordo com a tendência à aproximação ou ao evitamento. O evitamento é quando o aluno evita realizar tarefas que à partida sabe que não vai conseguir realizar com sucesso pelo que as evita para não “fazer má figura” perante os outros. Assim, os objectivos de aproximação orientam-se para obter um julgamento favorável de competência e os objectivos de evitamento orientam-se para evitar julgamentos desfavoráveis de competência (Elliot & Cgurch, 1997, in Valle, *et al*, 2003; Elliot & Harackiewicz, 1996, in Valle, *et al*, 2003; Middleton & Midgley, 1997, in Valle, *et al*, 2003). Já Pintrich (2003) estende esta diferenciação também para os objectivos de aprendizagem. Para este autor (1989, in Seifert, 1995) os objectivos para a aprendizagem devem ser caracterizados como intrínsecos e extrínsecos, pelo que, os estudantes procuram aprender pelo prazer e satisfação que provêm da aquisição de habilidades e conhecimentos ou então como um meio de conseguir aceitação social pela competência demonstrada.

Os estudantes com objectivos centrados na aprendizagem interessam-se em adquirir novas habilidades e em aperfeiçoar o seu conhecimento mesmo que cometam erros, já os estudantes centrados em objectivos de desempenho estão mais interessados em obter avaliações positivas de habilidade e evitar avaliações negativas. Assim, estes estudantes, preferem obter avaliações positivas numa tarefa simples do que correr riscos de receberem uma avaliação negativa numa tarefa mais significativa (Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993, in Valle, *et al*, 2003).

O ambiente em que ocorrem as situações pode desencadear uma implicação na tarefa ou uma implicação do ego, ou seja, em situações de competição ou em que haja avaliações por parte dos outros leva a uma implicação do ego, já ambientes que enfatizem o processo de aprendizagem, a participação ou o domínio de habilidade individual evoca uma implicação na tarefa (Duda, 1995). Por isso, as pessoas variam entre orientações na tarefa e orientações do ego (Maehr & Braskamp, 1986, in Duda, 1995); Nicholls, 1989, in Duda, 1995). Diferentes padrões relacionados com o sucesso dependem da forma como o sujeito está implicado na tarefa ou no ego. Os

objectivos influenciam o modo como interpretamos e respondemos aos acontecimentos de sucesso.

Actualmente começa a dar-se atenção à possibilidade de os sujeitos terem múltiplos objectivos (Seifert, 1995). Pintrich e Garcia (1991, in Seifert, 1995) sugerem que os estudantes podem ter simultaneamente objectivos de mestria e de orientação do ego (na sua terminologia intrínseca ou extrinsecamente orientados). Num estudo que realizaram, os dados revelaram que os estudantes em diferentes categorias referiam diferentes níveis de estratégias, de auto-eficácia e de ansiedade. Numa investigação Valle e colaboradores, (2003) verificaram que os sujeitos que tinham múltiplos objectivos atribuem o sucesso ao esforço e conseguem altos níveis de realização, têm uma elevada percepção da sua habilidade e são mais persistentes na tarefas académicas.

Nicholls (1984, in Seegers, Putten & Brabander, 2002) considera que a orientação para a tarefa e a orientação do ego são características independentes nos estudantes e baseiam-se na concepção que estes fazem sobre a habilidade, no entanto Seegers e Boekaerts (1993, in Seegers, Putten & Brabander, 2002) observaram que a orientação na tarefa e a orientação do ego têm uma fraca correlação positiva. Pelo que, distinguem, tal como Skaalvik (1997) e Elliot e Harackiewicz (1996, in Skaalvik, 1997) na orientação do ego, duas características: a auto-valorização e a autodefesa.

Salienta Skaalvik (1997) que o centro da orientação do ego prende-se pelo facto dos estudantes em situação de aprendizagem estarem preocupados consigo próprios, com o modo como são percebidos pelos outros, assim como, com as comparações sociais. Skaalvik, Valás e Sletta (1994, in Skaalvik, 1997) argumentam que na orientação do ego podem existir diferentes objectivos para os estudantes. Consideram que um dos objectivos dos estudantes orientados para o ego pode ser o de ser o melhor ou demonstrar habilidade superior (auto-valorização) e outro, o de tentar não ser o pior, evitar ser visto como “estúpido” e evitar reacções negativas da parte dos outros (autodefesa). Assim, a auto-valorização (Seegers, Putten & Brabander, 2002) surge quando os estudantes consideram os seus resultados como a

confirmação das suas capacidades quando o resultado é positivo, ou ainda, segundo Skaalvik (1997) em ser o melhor, ou demonstrar capacidades superiores. Por outro lado a auto-defesa (Seegers, Putten & Brabander, 2002) é um suporte quando os estudantes enfrentam o fracasso quando estão preocupados, principalmente, em evitar serem vistos como “estúpidos” e, como refere Skaalvik (1997) em evitar reacções negativas por parte dos outros.

Skaalvik (1993, 1995, in Skaalvik, 1997) em dois estudos de caso constatou que os alunos com problemas de leitura e escrita estavam preocupados com a comparação social e utilizavam várias estratégias auto-protectivas para evitar percepções negativas da parte dos outros.

Skaalvik e colaboradores, (1994, in Skaalvik, 1997) encontraram fortes correlações negativas entre auto-estima e evitamento, que resulta do facto dos estudantes terem medo de parecer “estúpidos”, sendo a sua auto-estima afectada negativamente, pelo que, estudantes com baixa auto-estima preocupam-se em não serem vistos como “estúpidos”. Skaalvik (1997) realizou dois estudos nos quais pretendia explorar a existência das duas dimensões da orientação dos objectivos (auto-valorização e autodefesa), quais destas dimensões podem se distinguidas da orientação na tarefa e do evitamento e também verificar as relações entre as diferentes orientações dos objectivos (auto-valorização e autodefesa) e a realização académica, o auto-conceito académico, a auto-eficácia, a auto-estima e a ansiedade nas disciplinas de matemática e língua. No segundo estudo relacionou as mesmas variáveis com a realização matemática, o auto-conceito, a auto-eficácia, a ansiedade e a motivação intrínseca. No primeiro estudo, que considerou exploratório, realizado com uma amostra de 253 estudantes noruegueses do sexto e oitavo anos, foram utilizadas a *Goal Orientations Scales*, o *Self Description Questionnaire* (SDQ-II; Marsh, 1990). Os resultados indicaram que existem duas dimensões independentes na orientação do ego (auto-valorização e autodefesa) e que são distintas da orientação na tarefa e do evitamento. A auto-valorização e a autodefesa revelavam uma pequena, mas positiva, correlação (.20) e uma pequena correlação com o evitamento de .15 e .01 respectivamente. Correlações entre autodefesa e evitamento

foram estimadas para grupos de baixo, médio e elevado auto-conceito académico mas não foram estatisticamente significativas. A autodefesa não se correlaciona com a orientação na tarefa (.03), no entanto a auto-valorização correlaciona-se com a orientação na tarefa (.31) e a orientação na tarefa associa-se negativamente com o evitamento (-.39). A auto-valorização foi positivamente relacionada com o auto-conceito, a auto-eficácia para o trabalho escolar e com a auto-estima, com um valores de correlação de .23, .20 e .12 respectivamente. Pelo contrário a autodefesa relaciona-se negativamente, com as mesmas variáveis com valores respectivamente de -.33, -.19, -.39. Constatou também que a orientação para a tarefa se relaciona positivamente com o auto-conceito académico, com a auto-eficácia para o trabalho escolar e com a auto-estima, apresentando valores de .25, .20 e .30 respectivamente. Pelo contrário o evitamento relaciona-se negativamente com o auto-conceito académico (-.15) e não se relaciona significativamente com a auto-eficácia e com a auto-estima.

No segundo estudo de Skaalvik (1997) participaram 434 alunos noruegueses do sexto ano. A realização matemática foi negativamente relacionada com a autodefesa (-.22) e positivamente com a auto-valorização (.18). O auto-conceito e a auto-eficácia foram positivamente relacionados com a auto-valorização (.39 e .25 respectivamente) e negativamente com a autodefesa (-.31 e -.29 respectivamente).

Vrugt, Oort e Zeeberg (2002) realizaram uma pesquisa com uma amostra de 150 estudantes de 12 - 14 anos e 16 - 17 anos de idade. Esperavam verificar que a auto-avaliação de eficácia e a comparação social contribuem para a perseguição de objectivos e que estes têm impacto no nível de desempenho dos alunos. Esperavam também, que a orientação na tarefa contribuisse para a auto-eficácia e que a orientação do ego contribuisse para a comparação social. Constataram que, tanto para os estudantes mais novos como para os mais velhos a auto-eficácia percebida contribui para os objectivos pessoais e que estes, por seu turno, contribuem para a realização. Verificaram também que a orientação na tarefa contribui para a percepção de auto-eficácia nos alunos mais velhos, e ainda, que tanto para os alunos mais novos

como para os mais velhos a orientação do ego não contribui para a comparação social e esta por sua vez, não contribui para perseguir objectivos.

Assim, as investigações sugerem que os estudantes buscam diferentes objectivos exibindo diferentes comportamentos. Estudantes orientados para a mestria, tarefa ou intrinsecamente orientados, empenham-se na aprendizagem com a intenção de adquirir conhecimento e aumentar a competência, estão mais aptos a crer que o esforço é a causa do sucesso ou do fracasso, vêem as dificuldades e os problemas como desafios, empenham-se em desenvolver estratégias e fazem mais auto-avaliações positivas. Por outro lado, estudantes que procuram objectivos de desempenho, ego orientados ou extrinsecamente orientados, interessam-se mais em demonstrar a sua habilidade, acreditam que esta é a causa do sucesso ou do fracasso, vêem as dificuldades e os problemas como situações de fracasso, empenham-se em desenvolver estratégias menos elaboradas e fazem auto-avaliações negativas.

**Capítulo 2**  
**AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA**

## 2 – AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

### **Distinção entre os dois constructos**

Refere Oñate (1989, p.15) que: “Uma das mais recentes e significativas interpretações da personalidade humana está localizada no constructo do *self*. Grande número de psicólogos contemporâneos atribui ao auto-conceito uma função importante na estruturação da personalidade, na motivação do comportamento e no desenvolvimento da saúde mental”.

O estudo do auto-conceito tem suscitado um elevado interesse e produzido uma extensa literatura em torno deste conceito, no entanto a terminologia utilizada não é consensual, o que dificulta, de certa forma, o estudo e compreensão do mesmo (Bernardo & Matos, 2003). Utilizam-se termos como, auto-estima, auto-conceito, auto-imagem, auto-valor, auto-percepções, auto-eficácia, auto-representação e auto-esquemas (Harter, 1999; Byrne, 1996).

Esta complexidade leva a que os termos sejam utilizados de forma indiscriminada o que gera ambiguidade e conduz a uma confusão conceptual e metodológica, existindo alguma indefinição, quanto a uma correcta e objectiva diferenciação relativamente aos termos auto-conceito e auto-estima (Bernardo & Matos, 2003). Peixoto (1998) refere que apesar das relações que estes dois conceitos têm entre si, devem ser diferenciados, na medida em que reenviam para dimensões distintas do *self*.

Diversos autores sugerem que o auto-conceito está relacionado com a percepção que o sujeito tem de si próprio, e que se refere à imagem multifacetada que o indivíduo tem de si mesmo, e que a auto-estima é a dimensão avaliativa do auto-conhecimento ou seja o modo como o sujeito se sente acerca da sua imagem.

Shavelson e colaboradores (1976, in Simões, 2001) definem auto-conceito como um constructo hipotético cujo conteúdo é a percepção do *self* de um indivíduo,

percepção que se forma através das interações com os outros significativos e das atribuições que o indivíduo estipula para o seu comportamento. Para Faria e Fontaine (1990, in Valente, 2002) sendo o auto-conceito a percepção que o sujeito tem de si próprio, consideram esta percepção como um conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos que o indivíduo tem sobre as suas capacidades, competência, aparência e aceitabilidade social próprias.

Em Purkey (1976, in Oñate, 1989; Veiga, 1996b) o auto-conceito é referido como um sistema complexo e dinâmico de crenças, cada uma com o seu valor próprio, que o indivíduo mantém acerca de si próprio. Cada crença tem dentro do sistema o seu próprio valor, positivo ou negativo e o êxito ou fracasso geram-se dentro do sistema, em que o êxito numa característica importante eleva a valorização de outras características pessoais e o fracasso reduz. Hattie (1992) diz que o auto-conceito são avaliações cognitivas nas quais se encontram as crenças e avaliações de nós próprio, já para Harter (1993, in Alves Martins, 1998) a auto-estima é a visão global que a pessoa tem de si própria, a qual implica um sentimento de valor.

Rosenberg (1965, in Santos & Maia, 1999, p. 102) refere-se à auto-estima como “uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objecto particular, a saber, o *self*”, assim um sujeito com elevada auto-estima considera-se uma pessoa com valor, que se respeita a si mesmo pelo aquilo que é, pelo contrário, um sujeito com baixa auto-estima sente-se desvalorizado, insatisfeito e com falta de respeito relativamente a si próprio.

De acordo com Coopersmith (1967, in Veiga, 1996a), a auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz e normalmente mantém de si mesmo e expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação indicando em que medida o indivíduo se considera capaz, com sucesso e com valor. Diz Coopersmith, 1967 (in Veiga, 1996a, p.27) que “a auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante atitudes que o indivíduo mantém face a si mesmo”. Coopersmith refere a associação entre auto-estima, satisfação pessoal e funcionamento afectivo, assim, auto-estima e ansiedade

estão intimamente ligadas, se houver uma ameaça que desencadeie ansiedade a auto-estima do indivíduo fica ameaçada.

Segundo Vaz Serra (1988) o auto-conceito pode adquirir características positivas ou negativas e é a percepção que o indivíduo tem de si próprio e devido a isso o conceito que forma de si, e a auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou desempenhos.

Peixoto (1998, p.52) refere que o auto-conceito pode ser definido “ Como o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se evolve “. É, portanto, a percepção que o indivíduo tem de si próprio, a forma como se percebe e avalia, e o modo como pensa que é.

Assim, perante estas definições verificamos que há autores, como Shavelson, Faria e Fontaine ou Vaz Serra que referem o auto-conceito como percepções acerca do *self*, outros como Purkey que refere que é um conjunto de crenças, já Hattie diz que são avaliações cognitivas que incluem as crenças e Peixoto que são cognições que o sujeito tem sobre o *self*. Assim sendo, o auto-conceito tem a ver com o que o sujeito pensa de si próprio, ou como diz Burns (1979) é a concepção que o sujeito tem de si próprio.

Relativamente à auto-estima, esta refere-se à avaliação que o sujeito faz de si próprio, avaliação como diz Vaz Serra das qualidades e desempenhos e que implicam um sentimento de valor (Rosenberg) com aprovação ou desaprovação (Coopersmith). Rosenberg (1995, in Peixoto, 2003) também considera que a auto-estima está mais relacionada com o bem estar psicológico e Dutton e Brown (1997, in Peixoto, 2003) que se relaciona com a forma como os sujeitos sentem os desempenhos. Pelo que, podemos concluir que a auto-estima é uma avaliação que implica sentimentos do sujeito, perante aquilo que avalia, se gosta ou não, sendo assim, uma avaliação com uma componente no domínio afectivo e o auto-conceito como tem mais a ver com

aquilo que o sujeito pensa de si próprio, terá uma componente avaliativa mais do domínio cognitivo.

A relação que existe entre auto-conceito e auto-estima diz Harter (1985, 1988, 1990, in Peixoto, 1998, p. 53): “ pode ser estabelecida através da distância entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal, isto é, pela discrepância entre a forma como o sujeito se percepçiona e o nível de aspirações nas dimensões que considera relevantes “. Vaz Serra (1988) salienta que o auto-conceito real é o modo como o indivíduo se considera e o auto-conceito ideal corresponde àquilo que o indivíduo desejaria ser. Admite que a diferença entre os dois é um indicador de auto-aceitação e que podem estar próximos ou afastados entre si.

Harter (1993, in Alves Martins, 1998) sublinha que a auto-estima pode ser afectada por dimensões do auto-conceito valorizadas pelo sujeito e relaciona-se com o grau de suporte obtido pelo sujeito, através da família e do grupo de pares.

O auto-conceito não se forma passivamente pela interacção com o meio envolvente, é sim, uma estrutura dinâmica que organiza os processos inter e intrapessoais. Os indivíduos procuram activamente informações, ao longo da vida, que lhes permitam estruturar um conceito de si, orientado no sentido da definição da sua capacidade para controlar de alguma maneira as suas experiências de vida (Schunk, 1992; Senos, 1996). Oñate (1989) salienta que o auto-conceito na criança se forma fundamentalmente pela socialização, entre o mundo dos pais e dos seus pares. Defende que os primeiros anos de vida são muito importantes e que o papel da família e dos colegas é de importância fundamental. Coopersmith (1975) considera o papel dos pais muito importante para a estruturação da auto-estima na criança.

### **Características do auto-conceito e da auto-estima**

O auto-conceito caracteriza-se por ser multidimensional, por ter organização e possuir estabilidade e a auto-estima por ser unidimensional e possuir propriedades avaliativas do *self* (Peixoto, 2003; Senos 1992).

Alves Martins (1998) diz que sendo o auto-conceito o modo como o sujeito se percebe em várias áreas de competência, em vários domínios específicos, tem uma estrutura multidimensional que diz ser confirmado por trabalhos de Harter (1985), Hattie (1992), Marsh (1986), Oosterwegel e Oppenheimer (1993). Peixoto (2003) refere que diversos autores, testaram a multidimensionalidade do auto-conceito através da análise factorial, tais como Harter, 1982, 1985, 1988, Marsh e O'Neill, 1984, Song e Hattie, 1984 ou através da análise multi-traço multi-método tais como Marsh e Gouvenet, 1989, Marsh, Parker e Smith, 1983 e Shavelson e Bolus, 1982.

Ao longo do tempo e do seu desenvolvimento o sujeito experiencia diversas situações de interacção em contextos diferentes que lhe vão permitir fazer um julgamento das suas competências. Considera Peixoto (2003, p. 21) que: “o facto de o sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações. Assim, a multidimensionalidade do auto-conceito pressupõe um processo de diferenciação entre as suas diferentes facetas, isto é, implica que o indivíduo consiga discernir o pluralismo na estrutura unitária e que tenha internalizado o seu papel/desempenho em cada uma dessas facetas”.

A organização do auto-conceito refere-se à forma como os diversos elementos do auto-conceito se relacionam. Shavelson, Hubner e Stanton (1976, in Byrne, 1996) foram os primeiros a propor um modelo de organização do auto-conceito, que pode ser testado empiricamente e até à data tem sido o modelo mais extensamente utilizado, baseando-se no pressuposto de que o auto-conceito geral é um factor de ordem superior que compreende múltiplos domínios específicos do auto-conceito, que embora correlacionados podem ser interpretados como constructos separados.

O modelo hierárquico proposto por Shavelson e colaboradores consiste em que no topo existe um auto-conceito geral que se divide em auto-conceito académico

e auto-conceito não académico. Por sua vez o auto-conceito não académico divide-se em auto-conceito social, físico e emocional. Cada um destes divide-se ainda em auto-conceitos mais específicos, como por exemplo, a aparência física, a habilidade física ou os outros significativos. O auto-conceito académico divide-se em diferentes áreas, tais como, auto-conceito matemático, de línguas, de história e de ciências (Byrne, 1996; Harter, 1999, Marsh, 1990). O auto-conceito geral, é o mais estável, diminuindo a estabilidade à medida que descemos na hierarquia. Cada um dos elementos do auto-conceito tem o seu próprio valor e valência associados. A valência será o lugar que cada componente ocupa na hierarquia da área em questão, e o valor será o resultado do desempenho do indivíduo nessa mesma área. Se um aluno tem, relativamente ao auto-conceito académico um valor e uma valência baixos, significa que esta área do auto-conceito geral não tem importância para ele, pelo que, o facto de apresentar insucesso não lhe afecta a auto-estima (Oñate, 1989; Simões, 2001; Rogers, 1982).

Harter (1985, in Senos, 1996) diz que o auto-conceito organiza-se num sistema que compreende dimensões como a auto-confiança e a auto-estima num conjunto de domínios tais como o auto-conceito académico (o modo como o sujeito se percebe quanto à sua competência na esfera das aprendizagens escolares), social ou físico. Assim, perante uma experiência de insucesso num qualquer domínio da actividade de um aluno a auto-estima global não seria atingida, mas somente o sentimento de competência própria relativamente ao domínio envolvido no insucesso, que poderia ser o sentimento de competência académico.

A natureza organizativa e estruturante do auto-conceito implica uma certa estabilidade, particularmente, na sua componente avaliativa – auto-estima – levando os sujeitos a resistir a informações ameaçadoras, e por outro lado, a procurar informações auto-confirmatórias do seu sentimento de competência, isto é, da sua auto-estima, de modo a que possam controlar o curso das suas próprias acções (Senos, 1992).

Garcia (1983, in Valente, 2002) diz que as pessoas podem mudar a sua auto-avaliação, temporariamente e em determinadas situações, no entanto, a consideração da sua identidade, enquanto dimensão do auto-conceito, não pode mudar, só muda de uma forma superficial e relativa. Rosenberg (1979, in Valente, 2002) salienta que os indivíduos resistem à informação contrária dos seus pontos de vista mais predominantes e desvalorizam ou rejeitam a importância das ocorrências opostas à sua actuação e é entre os doze e os catorze anos que se verifica alguma instabilidade no auto-conceito relacionada com o desequilíbrio emocional. Existe uma necessidade de uma relativa estabilidade e consistência que permitam um sentimento de identidade reconhecível próprio, nos processos de relação com o exterior (Marsh, Richards & Barnes, 1986, in Senos, 1996). No entanto é na adolescência que o auto-conceito adquire uma certa estabilidade (Senos & Diniz, 1998).

A auto-estima tem uma estrutura unidimensional, sendo por isso, menos permeável a variações que os diferentes auto-conceitos (Peixoto, 1998). É também referida como componente avaliativa do *self*, traduzindo os sentimentos globais do sujeito relativamente a si próprio (Alves Martins, 1998). Esta componente avaliativa é de natureza afectiva, como refere Peixoto (1998).

### **O Desenvolvimento do auto-conceito no adolescente**

O desenvolvimento do auto-conceito do sujeito evolui a partir da visão concreta de si próprio até uma visão mais abstracta (Montemayor & Eisen, 1977, in Schunk, 1982). Segundo a perspectiva de Purkey (1979, in Valente, 2002) o auto-conceito é evolutivo e vai-se diferenciando e L'Ecuyer (1978, in Valente, 2002) considera que evolui durante toda a vida.

O período da adolescência é caracterizado pelas modificações operadas pela puberdade, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas mudanças ao nível das expectativas sociais (Harter, 1999). Damon e Hart (1998, in Harter, 1999) referem que nesta fase as crenças pessoais, os valores começam a ser internalizados e

construídos a partir das experiências dos sujeitos, este processo permite aumentar a auto-estima no adolescente.

No início da adolescência as características de oposição (tais como triste/feliz) eram vistas como contraditórias ou como resultantes de um conflito interno, agora, e pelo desenvolvimento cognitivo, o adolescente construiu um nível de abstracção de ordem superior que lhe permite integrar estas características opostas sem conflitos e angústias, sendo importante, tal como referem Case (1985, in Harter, 1999) e Fischer (1980, in Harter, 1999), que haja um suporte social por parte do meio envolvente.

O auto-conceito no final da adolescência torna-se mais estável (Protinsky & Farrier, 1980, in Hattie, 1992; Coleman, 1979 & Engel, 1959, in Burns, 1979). Assim, os adolescentes estão mais aptos a responder a questões sobre si próprios, tais como sobre os seus desejos, aspirações, pensamentos e sentimentos e adquirem também uma maior capacidade para conceptualizar (Rosenberg, 1979, in Hattie, 1992).

É durante a fase da adolescência que o verdadeiro sentido do *self* se desenvolve. As mudanças nas habilidades cognitivas também originam um maior interesse por ideais, e como tal, pelo *self* ideal. A discrepância entre o *self* ideal e o *self* real diminui assim como, entre as aspirações e o sucesso (Harter, 1999). O adolescente começa a reconfigurar os diversos modos de ver o *self* (Hattie, 1992) e estudos longitudinais revelam que a auto-estima aumenta no final da adolescência (O'Malley & Bachman, 1983, in Harter, 1999; Rosenberg, 1986, in Harter, 1999; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973, in Harter, 1999).

Outra alteração dá-se ao nível da pressão parental para ser bem sucedido, que aumenta. As relações com os professores adquirem maior importância, assim como, os grupos de pares (Hattie, 1992).

O desenvolvimento do auto-conceito é resultado de uma construção cognitiva e social e é um processo contínuo, tendo impacto sobre duas características gerais das

auto-estruturas: a diferenciação e a integração. Relativamente à diferenciação a emergência de habilidades cognitivas permitem ao indivíduo produzir auto-avaliações que se diferenciam através dos vários domínios da experiência. Pelo que, durante a adolescência o sujeito pode, através das novas capacidades cognitivas, suportar a criação de múltiplos *selves* em diferentes contextos relacionais.

Relativamente à integração, as habilidades cognitivas vão permitir ao sujeito a construção de generalizações de ordem superior que conduzem à abstracção no adolescente (Harter, 1999). Para Allport (1961, in Bednar, Wells & Peterson, 1989), o processo do conhecimento do *self* desenvolve-se ao longo da aprendizagem e na adolescência adquire-se um sentido do *self* como pensador, sendo o adolescente capaz de ter consciência de si e de considerar os efeitos do seu próprio pensamento.

Através da interacção social o sujeito apropria-se das avaliações dos outros (do grupo de referência e dos outros significativos, as pessoas que são importantes para o sujeito ou que têm algum significado para ele) e utiliza essas avaliações para julgar o seu desempenho, essas avaliações são baseadas em comparações com os outros. O sujeito é constantemente confrontado com um meio avaliativo e o modo como percebe essa avaliação pode afectar positiva ou negativamente o seu auto-conceito (Valente, 2002). No adolescente esta comparação social diminui refere Harter (1999).

O auto-conceito está dependente do suporte social, referindo Béltran (1984, in Oñate, 1989) que o calor familiar e o estabelecimento de limites claramente definidos, assim como, o respeito, favorecem a formação adequada do auto-conceito.

Canavarro (1999, p.154) diz que Adam e Jones (1983), Litowsky e Dusek (1985) estudaram a ligação entre as relações afectivas com os pais e medidas de auto-conceito de adolescentes e jovens e concluíram que: “os indivíduos que percebem os seus pais como afectuosos e capazes de fornecer suporte, têm níveis de auto-conceito mais elevados do que aqueles que os recordam como distantes ou rejeitantes”.

Na adolescência as modificações biológicas e cognitivas levam o jovem a procurar o seu grupo de pares numa necessidade crescente de autonomia relativamente à família e a obtenção de consenso por parte do grupo é encarada como uma confirmação da auto-estima. O adolescente avalia o seu comportamento através dos grupos aos quais se encontra vinculado, tendo em conta, o comportamento considerado desejável por parte desses grupos, sendo essa influência, muito importante na forma como o adolescente se percebe (Valente, 2002).

Num estudo de Brookover (1965, in Oñate, 1989) sobre o impacto dos pais e professores nos estudantes adolescentes, verificou-se que os auto-conceitos dos adolescentes são difíceis de mudar e que a força mais significativa é a dos pais. Serrano (1981, in Oñate, 1989) considera que o papel do professor é fundamental na formação das atitudes dos estudantes em relação a si próprios, sobretudo na capacidade de pensar, de responder a perguntas e de resolver problemas. O papel do professor permite ao aluno reconhecer o seu valor e possibilidades ou pelo contrário, a sua pouca capacidade para as aprendizagens. Assim, o papel do professor pode enriquecer ou empobrecer o desenvolvimento do auto-conceito do estudante (Oñate, 1989). Oñate (1989) conclui que as respostas reais dos outros são importantes para determinar o modo como o sujeito se percebe a si próprio. Esta percepção influencia o seu auto-conceito que por sua vez determina o seu comportamento. É necessário que o sujeito perceba como os outros o avaliam, ao comparar-se com um modelo de referência.

**Capítulo 3**  
**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA**

### 3 – A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

#### **O papel da família no desenvolvimento do adolescente**

De acordo com Neves (1999) tanto a psicologia como a sociologia têm procurado compreender de que forma a educação familiar interage com o comportamento e as aprendizagens das crianças.

Refere Peixoto (2003, p.97) que “a família, enquanto contexto relacional, assume particular importância na formação do auto-conceito e da auto-estima, uma vez que é no seu seio, mais concretamente nas interações que aí estabelece, que o indivíduo vai construindo as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio”, dado que, a família condiciona todo o desenvolvimento da criança, tanto o desenvolvimento cognitivo como o afectivo e motivacional (Oliveira, 2002) assim como, influencia a adaptação psicológica e o sucesso escolar (Cano-Garcia, 1999).

Noller concluiu nos seus estudos que os adolescentes que mantêm uma relação construtiva e proveitosa com os seus pais, na qual o controlo interno é enfatizado tendem a ser mais ajustados, a possuir valores similares aos dos seus pais e a cooperarem com eles (Montemayor, 1994).

Para Collins e Repinski (1994) as relações com a família e os pares são consideradas cruciais para o desenvolvimento do adolescente. Refere Noller (1994) que os investigadores e teóricos têm posições diferentes relativamente ao papel da família e ao papel dos pares, havendo uns que dizem que a relação com os pares é mais importante no período da adolescência e outros que a relação com a família continua a ter importância significativa nesta fase da vida.

Sheppard, Wright e Goodstadt (1985, in Noller, 1994) sustentam que a influência da família continua forte e é mais importante que a influência do grupo de pares, estes só têm maior influência se a família abdicar das suas funções. Já para Noller (1994) os adolescentes que são capazes de falar abertamente com os

pais e que contam com o seu apoio emocional não têm tanta necessidade do grupo de pares como fonte de apoio e guia de comportamento apropriado.

Wilks (1986, in Noller, 1994) num estudo com estudantes universitários observou que estes jovens consideram que os seus pais são a influência mais importante nas suas vidas, sobretudo para a tomada de decisões na orientação do seu futuro e nas escolhas vocacionais. Consideram que os pares também são importantes mas ao nível das decisões nas actividades sociais, *hobbies* ou escolha de materiais.

A família tem sido reconhecida pelo seu *importante* papel na socialização das crianças e dos jovens (Parke & Buriel, 1998). Sameroff (1983, 1994, in Parke & Buriel, 1998) e Thelen (1989, in Parke & Buriel, 1998) transformaram o estudo da socialização pais/criança enfatizando a família como um sistema social. Dado que a família é um importante contexto de socialização, o desenvolvimento individual no interior do contexto familiar não é unidireccional, pois tal como a criança se desenvolve em resposta às influências familiares também as relações familiares mudam em resposta ao desenvolvimento individual, sendo esta multidireccionalidade de influências no interior da família mais evidente no período da adolescência (Grotevant, 1998; Parke & Buriel, 1998).

Existe uma influência contínua e mútua entre o indivíduo e os seus contextos, sendo a família vista como um contexto dinâmico, onde a criança transforma e é transformada (Krepner & Lerner, 1989, in Machado, 1995). Parke & Buriel (1998) e Grotevant (1998) referem que alguns autores como Hinde e Stevenson-Hinde (1988; 1998), Minuchin (1985) e Parke, Power e Gottman (1979) consideram que os membros da família influenciam-se uns aos outros directa e indirectamente, até porque, como salientam Parke e Buriel (1998) os pais continuam a sofrer modificações e a desenvolver-se durante o percurso da sua vida.

Considera Fleming (1993) que o desenvolvimento psicológico do adolescente deve ser composto por duas linhas de desenvolvimento, a da separação-individação e a da vinculação. Na perspectiva de Youniss e Ketterlinus, in Machado, 1995) a

componente individualidade reflecte o movimento de saída duma definição do *self* que se consubstancia nas experiências pessoais mais do que nos desejos parentais, e a componente da vinculação consiste em permanecer ligado aos pais de maneira a que seja possível solicitar e receber a sua validação para o que de individual se construiu.

Para Grotevant, (1983, in Machado, 1995) na interacção pais-adolescentes, a dimensão individualidade facilita o desenvolvimento do *self* do estudante como distinto e único, e a dimensão ligação fornece a segurança e a auto-estima que permite ao adolescente comportamentos de exploração. Learner e Kruger (1997, in Wong, Wiest & Cusick, 2002) verificaram que a vinculação adolescentes/pais está positivamente relacionada com a motivação para o sucesso académico. Segundo Fleming, (1993) o processo de separação-individuação durante a adolescência é influenciado pela percepção de o adolescente ter com os pais uma relação de aceitação da individualidade e de afecto positivo. O encorajamento e o suporte parental é muito importante para que este processo se realize (Sartor & Youniss, 2002)

Os adolescentes estabelecem uma relação diferente com os seus pais, assim as raparigas têm relações mais fortes com as mães do que com os pais. Para elas as mães são vistas como mais abertas, mais compreensivas e aceitam mais facilmente as opiniões e atitudes dos adolescentes. São também referidas como mais interessadas nos problemas do dia a dia dos adolescentes sendo mais fácil negociar com elas (Noller, 1994). Por outro lado os pais são vistos como os que fazem mais julgamentos, menos atreitos a envolverem-se em discussões que envolvam sentimentos, dúvidas interiores ou problemas de adaptação dos adolescentes e, por outro lado, gostam de impor a autoridade.

Offer (1969, in Noller, 1994) diz que mesmo os rapazes, estando mais fortemente ligados aos pais, consideram que é mais fácil as mães entenderem as suas emoções. Num estudo de Noller e Bagi (1985, in Noller, 1994) sobre a comunicação entre adolescentes e pais concluíram que as mães são mais activas e envolvem-se mais na comunicação com os seus filhos do que os pais.

As interacções dos adolescentes, especialmente nas raparigas, são mais positivas e abertas com as mães do que com os pais, mas por outro lado, têm mais conflitos com as mães. As discussões entre os pais e os adolescentes prendem-se com questões relativas à higiene pessoal, à desobediência, aos trabalhos escolares, às actividades sociais, às amizades e às tarefas caseiras (Noller, 1994).

Vários estudos evidenciaram uma tendência geral dos adolescentes em avaliar de forma mais negativa a família, em comparação com os pais. Investigações de Noller (1994) salientaram que em geral os pais percebem as suas famílias como mais coesas, mais próximas afectivamente, mais compreensivas e com maior capacidade de lidar com o *stress*, por outro lado, avaliam a comunicação na família como sendo mais aberta e menos problemática, em comparação com os adolescentes. Pelo contrário, os adolescentes percebem a família de forma mais negativa, nomeadamente como menos coesa e flexível.

A autonomia é a tarefa desenvolvimental mais importante da adolescência. É segundo Fleming (1993, p.251) “uma aquisição a conquistar, dizendo respeito à apropriação do corpo e à conquista de um espaço mental para pensar e para se relacionar fora da família, passando o grupo de pares a ser tão ou mais preponderante que o grupo familiar”. Os adolescentes cujos pais lhes permitem e encorajam a separar-se gradualmente da família, revelam-se mais autónomos e representam os seus pais como preocupados e orientadores mas não severos, já os jovens dependentes e revoltosos raramente discordam dos pais e consideram que estes esperam da sua parte obediência (Fleming, 1993).

Fleming (1993) considera que algumas famílias concedem um elevado grau de autonomia aos seus filhos adolescentes e outras reforçam os padrões de controlo. Psathas (1957, in Fleming, 1993) verificou que as classes sociais mais baixas dão mais autonomia aos filhos nas actividades fora de casa e relacionadas com a idade e que as famílias de classe mais elevada têm mais em conta as opiniões dos seus filhos

nas decisões. Kandel e Lesser (1969, 1972, in Fleming, 1993) num estudo realizado com famílias dinamarquesas e americanas concluíram que o sentimento no adolescente de ter alcançado a autonomia está associado com interações positivas com os pais.

Num estudo Steinberg e Silverberg (1986, in Fleming, 1993) verificaram que as raparigas são mais autónomas do que os rapazes, exibindo uma maior autonomia emocional, maior resistência à pressão do grupo e autoconfiança, mas por outro lado, os estudos de Enright e colaboradores, (1980, in Fleming, 1993) indicam que os rapazes têm *scores* mais elevados de autonomia do que as raparigas.

### **A família como entidade de suporte**

Sugere Burns (1979) que todos os seres humanos necessitam de amor, aceitação e segurança. Os pais são muito importantes e a principal fonte de referência para o desenvolvimento das atitudes, crenças e valores dos adolescentes acerca da vida em geral e principalmente do seu auto-conceito (Oñate, 1989). Cada experiência de amor ou rejeição, de aprovação ou desaprovação por parte dos outros faz com que o sujeito se veja a si próprio da mesma forma como os outros o vêem (Burns, 1979).

Os pais fornecem frequentemente suporte relevante aos adolescentes reorganizando o relacionamento da família. Antonucci, Lansford e Ajrouch (2000, in Peixoto, 2003) concebem suporte social como os efeitos positivos que se retiram das relações sociais, que permitem ao sujeito ultrapassar os desafios e os obstáculos da vida. Peixoto (2003) a partir de vários autores, tais como, Cauce, Reid, Landesman e Gonzales (1990) refere quatro modalidades de suporte social que a família pode fornecer ao adolescente, a saber, suporte emocional, informação, suporte instrumental e companheirismo. O suporte emocional define-se como as percepções que os filhos têm do quanto são amados e dos cuidados que inspiram por parte dos pais, o suporte da auto-estima (*esteem support*) é a percepção que os filhos sentem do valor que têm para os seus pais e o suporte instrumental refere-se à ajuda, nas actividades em que os filhos têm necessidade e ao fornecimento de informação (Cohen & Wills, 1985, in Valery, O'Connor & Jennings, 1997). Assim, os

adolescentes, através da família, recebem suporte que os podem apoiar nas situações negativas ou positivas, na ajuda na compreensão de si próprios e das tarefas e no desenvolvimento da auto-estima.

Os resultados de um estudo de Valery, O'Connor e Jennings (1997) com estudantes dos 18 aos 20 anos de idade, sugerem que os jovens recebem suporte por parte dos pais sempre que o necessitam, que as mães são percebidas como dando maior suporte emocional e instrumental do que os pais e que as raparigas solicitam mais suporte que os rapazes.

Sartor e Youniss (2002) examinaram a relação entre a aquisição da identidade o suporte parental e o controle social e escolar em adolescentes do 10º e 12º anos de escolaridade e verificaram que o conhecimento que os pais têm das actividades diárias dos adolescentes e o suporte emocional se associam positivamente com elevados níveis de realização da identidade. Constataram também que o suporte ao nível da autonomia (por parte dos professores) e a competência percebida contribuem significativamente para a orientação da motivação e do nível de desempenho. Os resultados sugerem ainda, que é importante que os estudantes se movam num ambiente em que o sentido de competência seja enaltecido. Assim, os jovens sentem que “são capazes”, tentam fazer o seu melhor e o seu desempenho é superior.

De acordo com Weiss e Schwarz (1996, in Sartor & Youniss 2002) um grau elevado de suporte parental está associado a um ajustamento psicossocial positivo nos adolescentes.

Wylie (in Simões, 2001) salienta que os pais funcionam como fontes de reforço e como modelos dos comportamentos esperados e que as expectativas veiculadas, consciente ou inconscientemente pela família, vão ter igualmente o seu peso na formação do auto-conceito escolar.

Para Wang, Haertel e Walberg (1990, in Cano-Garcia, 1999) o apoio dos pais é muito importante para o rendimento escolar dos filhos, referindo Patterson (1986, in

Grolnick & Slowiaczek, 1994, p.239) “ que as crianças que percebem os seus pais como fortemente envolvidos percebem-se como mais competentes”.

Abreu (1996) e McMillan e Hiltonsmith (1982, in Cano-Garcia, 1999) verificaram que existe uma diferença significativa relativamente ao nível de escolaridade dos pais, revelando-se os pais dos alunos com sucesso possuidores de habilitações escolares mais elevadas do que os pais dos alunos com insucesso. Abreu (1996) verificou também que os pais dos alunos com sucesso valorizam a escola, nomeadamente a sua instrumentalidade face ao futuro dos filhos e demonstram uma atitude activa de ajuda nas tarefas escolares. Peixoto (2003) num estudo a 995 alunos dos 7º, 9º e 11º anos, concluiu que o nível de habilitações literárias dos pais se fazem sentir sobre o auto-conceito académico dos alunos e que afecta principalmente, as percepções de competência escolar e de matemática. Constatou também, que os alunos sem repetência recebem mais suporte afectivo e mais apoio na realização das tarefas escolares e que os alunos com insucesso escolar apresentam percepções da relação com a família mais negativas do que os alunos com sucesso. Cano-Garcia (1999) numa amostra de 206 pais de alunos do 5º e 8º anos relacionou as características familiares com o apoio parental ao nível do estudo e da ajuda no trabalho de casa e constatou que os alunos com bons resultados provêm de famílias coesas, com firmes interesses culturais e que controlam os estudos e os deveres dos filhos. Esta associação é mais evidente nos alunos do 5º ano.

As expectativas dos pais relativamente à realização escolar dos seus filhos são um factor relevante para a motivação dos mesmos. Rosen e Andrade (1959, in Wentzel & Feldman, 1993) constataram que os pais que têm padrões e expectativas elevadas em relação aos seus filhos, levam a que estes estejam altamente motivados para a realização académica. Wong, Wiest e Cusick (2002) num estudo com 135 alunos do 6º e 9º anos constataram que o suporte ao nível da autonomia (fornecido pelos professores), a relação com os pais e a competência escolar percebida contribuem significativamente para a motivação e para o desempenho dos alunos. Os resultados sugerem ainda, que é importante que os estudantes se movam num ambiente em que o seu sentido de competência seja enaltecido e mantido, pois leva os

jovens a sentirem que “são capazes” e assim tentam fazer o seu melhor, sendo o seu desempenho superior.

Grolnick e Slowiaczek (1994) numa pesquisa efectuada a 300 estudantes dos 11 aos 14 anos verificaram que o envolvimento parental se correlaciona positivamente com os factores cognitivos e intelectuais dos alunos e que a competência e o controle percebido afectam o desempenho.

### **Percepções dos adolescentes sobre as atitudes parentais**

Numerosos estudos têm demonstrado que uma positiva percepção da relação com os pais contribui para o sucesso académico dos estudantes (Wong, Wiest & Cusick, 2002)

Fleming, (1993, p.146) refere que de acordo com Ausubel (1954) e Schaefer (1965) “o modo como as crianças e os adolescentes percebem o comportamento dos seus pais é mais importante para o desenvolvimento da sua personalidade do que o conteúdo ou estímulo a que se refere, isto é, o comportamento dos pais propriamente dito”. Esta opinião é secundada por Kagan e colaboradores (1978, in Fleming, 1993) que salientam que para o desenvolvimento psicológico saudável da criança é mais importante a forma como ela se percebe amada e valorizada do que o afecto real que os pais lhe proporcionam. Refere Machado (1995) que esta perspectiva acentua assim a importância dos processos internos mediadores entre os estímulos e as respostas, e assenta na convicção de que não respondemos ou reagimos directamente aos acontecimentos mas sim às representações que fazemos dessas situações.

Collins e Kuczaj (1991, in Oliveira, 2002) e Machado (1995) também concluem que os estilos educativos parentais têm grande impacto no desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes. Os padrões de interacção familiar que facilitam, ao mesmo tempo, a individualidade e a ligação afectiva nas relações, aparecem associados ao desenvolvimento da identidade e da tomada de perspectiva

(Grotevant & Cooper, 1985; 1986 in Machado, 1995) e ao desenvolvimento do ego (Hauser *et al.*, 1984).

De acordo com Oliveira (2002) Baldwin e colaboradores (1945) foram os pioneiros na determinação das práticas educativas familiares. Estes investigadores fizeram a distinção entre três tipos de pais: 1) Pais regeitantes; 2) Pais casualmente democráticos ou casualmente indulgentes; 3) Pais aceitadores. Mais tarde Schaefer e Baumrind desenvolveram os seus modelos do comportamento parental, organizados em função da sua posição em torno de duas dimensões Autonomia vs Controlo e Amor vs Hostilidade para Schaefer e Responsiveness (respondente) vs Demandingness (atitudes de exigência) para Baumrind (Machado, 1995) que Oliveira (2002) sintetiza da seguinte forma:

1) Estilo autoritativo (democrático, compreensivo, apoiante). Esta forma favorece a internalização das normas parentais, existindo uma autoridade forte e dialogante entre pais e filhos. É exigido o respeito das regras, as infracções são sancionadas e a criança tem autonomia e é estimulada a expressar os seus desejos e sentimentos. Os pais sendo controladores e exigindo disciplina são por outro lado calorosos e compreensivos, levando os filhos a possuir autoconfiança, segurança e maturidade.

2) Estilo indulgente (protectivo). Aqui não existem normas, toleram-se e aceitam-se os impulsos da criança. Não utilizando o poder, os pais tornam-se por vezes violentos quando perdem o controlo da situação. Os pais são relativamente permissivos, pouco exigentes, mais ou menos calorosos e levam os filhos a possuir pouca confiança, autocontrolo e a sentir-se dependentes e desprotegidos.

3) Estilo autoritário (autocrático, exigente). Os pais detém o poder de decisão, exigem obediência e valorizam o respeito pela ordem e pela autoridade. Castigam os filhos

quando estes infringem as regras. Os pais são controladores, pouco calorosos e punitivos levando os filhos a serem inseguros, descontentes, submissos e revoltados.

4) Estilo negligente (indiferente, regeitador). Estes pais não exigem dos filhos responsabilidades e não os encorajam à independência. São pais centrados em si, frios e indiferentes recorrendo aos castigos para não serem perturbados, levam estes a serem tristes, frustrados, inseguros e desorientados.

Segundo diversos autores o estilo parental tem efeitos sobre o rendimento escolar dos adolescentes. Assim, vários estudos (Veiga, 1988, 1989, in Oliveira, 2002; Steinberg, Elmen & Mounts 1989) concluem que um estilo parental democrático favorece a realização escolar e promove uma maior capacidade de realização assim como um melhor auto-conceito.

Num estudo de Steinberg, Elmen e Mounts (1989) em que relacionavam três aspectos da prática educativa parental (aceitação parental, autonomia psicológica e controlo do comportamento) com a realização escolar, numa amostra de 120 estudantes entre os 10 e os 16 anos e em que pretendiam testar se o estilo educativo autoritativo é facilitador do sucesso académico, verificaram que esta relação é positiva. Os resultados revelam que a aceitação parental, a autonomia psicológica e o controlo do comportamento influencia de forma positiva a maturidade psicossocial do jovem influenciando o seu rendimento académico. Estes jovens ficam mais propícios a desenvolver atitudes e crenças positivas em relação ao seu rendimento escolar.

Também as famílias autoritativas promovem um bom desempenho escolar nos seus filhos (Steinberg *et al.*, 1989, 1991, in Oliveira, 2002), dado que a atitude autoritativa dos pais influencia as atitudes e os comportamentos académicos do adolescente, havendo da parte destes um maior empenho no trabalho, aspirações mais elevadas, sentimentos mais positivos em relação à escola com mais tempo despendido no trabalho em casa e por sua vez um auto-conceito académico mais elevado.

Fontaine, Campos e Musitu (1992) referem que o impacto da interacção pais-filhos no desenvolvimento do auto-conceito depende da percepção dessa interacção por parte dos filhos. Estes autores num estudo realizado com adolescentes sobre as percepções da interacções familiares e o auto-conceito concluíram que o auto-conceito dos adolescentes está positivamente associado à percepção destes das interacções positivas com os seus pais e, negativamente, quando a percepção das interacções é negativa. Verificaram também que o conceito de competência a matemática está relacionado com as interacções positivas, o conceito de competência verbal está relacionado com as interacções positivas e negativas só com a mãe e os conceitos físicos estão relacionados com as interacções positivas com a mãe. Observaram ainda, que as dimensões do auto-conceito dos adolescentes, excepto no domínio da competência física, são superiores nas famílias democráticas e inferiores nas famílias autoritárias, para as famílias negligentes os valores situam-se numa posição intermédia.

Em estudos efectuados por Veiga (1988, 1989, in Veiga, 1996a) verificou-se que os alunos que percepcionavam os pais como compreensivos apresentavam níveis de auto-conceito superiores aos dos alunos com pais autoritários, sendo as diferenças encontradas estatisticamente significativas em todas as dimensões da escala apresentada, excepto na aparência física.

Fleming (1993) diz que o facto de os adolescentes viverem em famílias intactas ou separadas também influencia as suas percepções. Parish e Wagle (1985, in Fleming, 1993) registam que os sujeitos de famílias intactas tendem a avaliar-se a si próprios e aos pais mais positivamente do que os sujeitos de famílias divorciadas.

Marjoribanks (1979, in Cano-Garcia, 1999) e Belsky (1981, 1984, in Cano-Garcia, 1999) detectaram, em diversas investigações, relações significativas entre diferentes tipos de famílias e a motivação para o sucesso, a auto-estima e o rendimento escolar.

Relativamente à auto-estima, Roberts e colaboradores (2000) realizaram um estudo com 635 jovens entre os 10 e os 14 anos no qual pretendiam verificar se o estilo parental influencia a auto-estima dos jovens adolescentes. Verificaram que esta relação é significativa. Os jovens referidos positivamente com um estilo parental Funcional-Envolvidos e Funcional-Não Envolvidos (caracterizadas por elevado suporte social, pouca frequência de discussões e diferentes níveis de envolvimento familiar) obtém níveis de auto-estima mais elevados do que os jovens pertencentes a famílias designadas por Disfuncionais (caracterizadas por discussões violentas e baixos suporte social e envolvimento).

**Capítulo 4**

**RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO, AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA, PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO FAMILIAR E RESULTADOS ESCOLARES**

#### 4 – RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO, AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA, PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E RESULTADOS ESCOLARES

A motivação é um dos importantes factores que influenciam a aprendizagem dos estudantes (Santos, 2003; Walberg, 1984, in Koutsoulis & Campbell, 2001; Wang *et al*, 1993, in Koutsoulis & Campbell, 2001) e vários estudos indicam que existem relações entre esta variável com o auto-conceito, a auto-estima, a percepção da relação com a família e os resultados escolares. Relativamente à relação entre a motivação e o auto-conceito Ginsburg e Bronstein (1993) salientam que diversos investigadores como Harter e Connell, Amabile entre outros, encontraram relações positivas entre estas variáveis.

A relação entre a motivação e a auto-estima também tem sido encontrada referindo Harter e Connell (1984, in Henriques, 2000) que a auto-estima tem um efeito sobre a motivação, deste modo uma percepção de competência e uma auto-estima elevadas permitem prever uma motivação positiva que por sua vez promove o comportamento de realização. Também Schunk (1982) afirma que os alunos que estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem revelam maior motivação e interesse pela escola, o que os ajuda a aumentar o seu rendimento escolar e que este, sendo elevado permite manter a auto-estima elevada e ter confiança em si próprio. Skaalvik (1997) num estudo em que relacionou, entre outras variáveis, o auto-conceito e a auto-estima com a motivação encontrou valores de correlação de .23 entre auto-conceito e a dimensão auto-valorização e entre esta dimensão da motivação com a auto-estima de .12 e entre a orientação para a tarefa de .25 e o auto-conceito académico e de .30 e a auto-estima.

A motivação também se relaciona com a percepção da relação com a família assim como com o desempenho académico e, referem Ginsburg e Bronstein (1993) que há estudos que indicam que os pais têm um papel importante no desenvolvimento da orientação motivacional dos seus filhos assim como no desempenho académico dos mesmos. Estes autores realizaram um estudo com 93 alunos do 5º ano e os seus respectivos pais no qual relacionavam factores familiares com a motivação intrínseca

e o desempenho académico. Concluíram que a motivação intrínseca e o elevado desempenho académico se relaciona com o encorajamento parental e com o suporte familiar ao nível da autonomia, por outro lado a motivação extrínseca e o baixo desempenho relacionam-se com o controlo negativo, grande pressão sobre os trabalhos escolares e pouco envolvimento parental. Harter (1981, in Wong, Wiest & Cusick, 2002) sugere que o suporte ao nível da autonomia e a competência percebida contribuem significativamente para a orientação motivacional dos indivíduos e para o seu desempenho.

Relativamente ao auto-conceito e ao rendimento escolar também vários estudos apontam no sentido de que há uma relação entre estas duas variáveis (Schunk, 1982; Senos, 1992; Simões, 2001; Peixoto, 2003; Veiga, 1996b). Cubero e Moreno (1992, in Senos & Diniz, 1998) também dizem que o auto-conceito se relaciona com o sucesso académico e que condiciona os resultados escolares, referindo que os alunos que mantêm uma atitude positiva relativamente às suas tarefas escolares obtêm melhores resultados, logo, um auto-conceito académico reforçado.

O auto-conceito e a auto-estima relacionam-se positivamente com a percepção da relação com a família, assim, Fontaine, Campos e Musitu (1992) constataram que o auto-conceito dos adolescentes se relaciona positivamente com uma percepção da relação familiar positiva. Roberts e colaboradores (2000) verificaram que os jovens que recebem suporte parental obtêm níveis mais elevados de auto-estima do que os que pertencem a famílias que lhes proporcionam menos suporte. Leonardson (1982, in Koutsoulis e Campbell, 2001) encontrou uma clara relação entre um ambiente familiar saudável e uma elevada auto-estima.

Koutsoulis e Campbell (2001) tiveram em conta todas estas variáveis e concluíram que a pressão parental se relaciona negativamente com a motivação e com o desempenho a matemática e ciências, sobretudo nas raparigas. Verificaram que o suporte psicológico por parte dos pais afecta directamente a motivação e indirectamente o rendimento escolar. Neste estudo as famílias com elevado estatuto

socio-económico dão maior suporte parental e pressionam menos os seus filhos. Por outro lado as famílias de baixo estatuto socio-económico usam maior pressão e menos suporte psicológico. O auto-conceito académico relaciona-se positivamente com a realização académica (.22 para os rapazes e .17 para as raparigas) e negativamente com a pressão parental (-.10 para os rapazes e -.16 para as raparigas). Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) referem que autores como Eccles (1983), Grolnick, Ryan e Deci (1991) e Leung e Kwan (1998) salientam que a motivação e a percepção de competência servem como mediadores entre os factores familiares e escolares e a realização académica. Assim, Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) relacionaram estas variáveis mediando a motivação e a auto-percepção de competência académica entre o contexto familiar e escolar e a realização académica. Concluíram que as percepções os estudantes têm do estilo parental, do envolvimento dos pais, da actuação dos professores, do ambiente escolar prognosticam significativamente a sua realização escolar não directamente mas através da percepção que os estudantes têm em relação à motivação e à competência académica.

**Capítulo 5**  
**OBJECTIVOS E HIPÓTESES**

## 5 – OBJECTIVOS E HIPÓTESES

### **Problema e objectivos do estudo**

O presente estudo centra-se em torno dos objectivos motivacionais que os estudantes perseguem e a sua relação com a auto-estima, o auto-conceito e a percepção da relação com a família. Pela revisão da bibliografia constatamos que a motivação é considerada uma variável mediadora da aprendizagem e que, por isso, pode fazer depender o sucesso ou insucesso dos alunos. A auto-estima e o auto-conceito e principalmente o auto-conceito académico, relacionam-se com o sucesso escolar assim como, a qualidade da percepção da relação familiar. Assim definimos os seguintes objectivos de estudo:

- Verificar de que modo a motivação se relaciona com o rendimento escolar dos alunos;
- Verificar se a motivação medeia as relações entre auto-estima, auto-conceito académico e percepção da relação com a família e o rendimento escolar.

### **Formulação das hipóteses**

Segundo diversos autores, tais como Ames (1995), Nicholls (1995), Dweck (1985), Maehr (1985, in Lemos, 1993) e Skaalvik (1997) os estudantes perseguem objectivos que os levam a empenhar-se e a persistir nas actividades académicas. De acordo com estes autores estes objectivos classificam-se de objectivos de mestria e objectivos de desempenho, para Ames, objectivos de aprendizagem e objectivos de desempenho para Dweck e objectivos de orientação para a tarefa e objectivos de orientação do ego para Nicholls. Skaalvik (1997) considera ainda, na orientação do ego duas características, a auto-valorização e a autodefesa.

Vários estudos concluem que a motivação se relaciona com o desempenho escolar dos alunos tais como os de Wong, Wiest e Cusick (2002), Vrugt, Oort e Zeeberg (2002) ou os de Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001).

Assim propomos a nossa primeira hipótese de estudo:

H1 – Os alunos com sucesso escolar diferenciam-se ao nível da orientação motivacional relativamente aos alunos com insucesso.

Nos estudos de Skaalvik (1997) a orientação motivacional relaciona-se com a auto-estima e com o auto-conceito. Verificou que estas variáveis se relacionam positivamente com a orientação para a tarefa e com a auto-valorização, que a auto-estima se relaciona negativamente com a autodefesa e ainda, que o auto-conceito académico se relaciona negativamente com o evitamento. Pelo que propomos as seguintes hipóteses de estudo:

H2 – A auto-estima introduz diferenças ao nível da orientação motivacional dos alunos.

H3 – Os alunos com níveis de auto-conceito mais elevados diferenciam-se ao nível das orientações motivacionais relativamente aos alunos com baixo auto-conceito académico.

Estudos referem que os alunos que percebem positivamente a relação com os seus pais têm melhor sucesso académico, auto-conceito e auto-estima mais elevados e maior motivação para a escola tais como os de Koutsoulis e Campbell (2001) ou de Marjoribanks (1979, in Cano-Garcia, 1999) e Belsky (1981, 1984, in Cano-Garcia, 1999). Peixoto (1995, p. 469) refere que autores como Connel (1994), Feldman e Wentzel (1990) e Wenz, Gross, Siperstein e Widaman (1997) “têm demonstrado que o suporte emocional fornecido pela família é um importante factor de ajustamento do sujeito, traduzido, nomeadamente, em níveis superiores de auto-conceito, melhor relacionamento com os pares e motivação escolar”. Steinberg, Elmer e Mounts (1989, in Peixoto, 1999) salientam que o envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos se relaciona com um melhor rendimento escolar e com

um auto-conceito académico mais elevado. Assim formulamos as seguintes hipóteses de estudo:

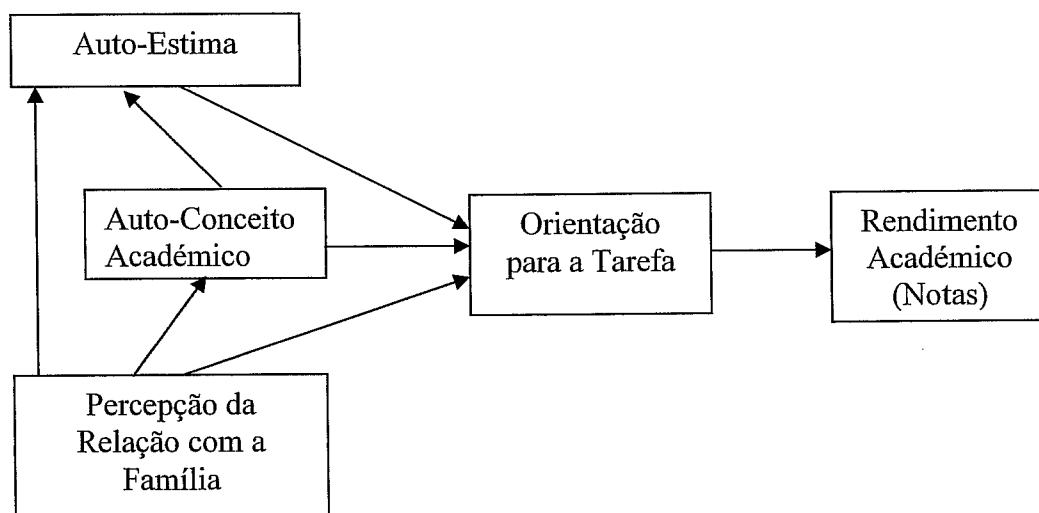
H4 – Os alunos com sucesso escolar apresentam uma percepção da relação com a família mais positiva do que os alunos com insucesso escolar.

H5 – Os alunos que apresentam valores mais elevados na percepção da relação com a família diferenciam-se ao nível da orientação motivacional relativamente aos alunos que apresentam uma percepção da relação com a família mais baixa.

### Relações entre as variáveis do estudo

Para analisar as relações entre a auto-estima, o auto-conceito, a percepção da relação com a família, a motivação e os resultados escolares propomos o seguinte modelo hipotético que assenta nos pressupostos teóricos apresentados na revisão bibliográfica.

Figura 1 – Modelo de relações entre as variáveis



O modelo parte do princípio de que existe uma relação entre estas variáveis, considerando que dentro das variáveis da motivação a que é determinante para este estudo é a dimensão orientação para a tarefa, dado que os alunos orientados para a tarefa estão motivados intrinsecamente, experienciam o sucesso quando adquirem habilidades ou conhecimento e fazem o seu melhor (Thorkildsen & Nicholls, 1998), o foco da atenção está na tarefa antes de qualquer motivação intrínseca e aprender e desenvolver habilidades são fins em si próprios (Skaalvik, 1997). O modelo assenta também nas investigações de Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) e de Grolnick e Slowiaczek (1994). Os primeiros testaram um modelo em que a motivação e a percepção de competência medeiam as relações entre o contexto dos alunos (familiar e escolar) e a realização escolar, já os segundos, testaram um modelo em que a motivação das crianças medeia as relações entre o contexto familiar e o desempenho escolar. Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) constataram que a auto-competência medeia os contextos escolar e familiar e a realização escolar dos alunos. Observaram que, dentro do contexto familiar, a variável valor parental influencia a competência escolar, apresentando um valor de .26. Por outro lado, a influência da variável valor parental, influencia a motivação com um valor de .27 e, esta, afecta os resultados escolares, em apenas .17. Ou seja a maior influência nos resultados escolares é feita através da relação com a família e da competência percebida. Neste modelo a competência percebida, comparativamente à motivação, é a que mais contribui para o rendimento escolar dos alunos.

Grolnick e Slowiaczek (1994) constataram que existem relações indirectas entre o envolvimento parental, através da motivação e o desempenho escolar dos alunos. A competência percebida, recebe a influência do contexto familiar (.29 de valor de efeito do comportamento materno e .25 do comportamento paterno) e, é a que mais influencia o rendimento escolar com um valor de .46.

Refere Lemos (1993) que a motivação é considerada como variável mediadora do rendimento escolar, assim, este modelo propõe que a orientação para a

tarefa medeia as variáveis auto-estima, auto-conceito e percepção da relação com a família com o rendimento académico.

Para Harter (1992, in Henriques, 2000) os sujeitos que se vêem a si próprios como muito competentes adoptam e mantêm uma orientação motivacional intrínseca. Harter e Connel (1984, in Henriques, 2000) salientam ainda que a auto-estima tem um efeito sobre a motivação, pelo que propomos, que a auto-estima afecte directamente a motivação, neste caso a orientação para a tarefa.

Seifert (1995) verificou que os estudantes com elevada mestria, que Nicholls (1984) e Skaalvik (1997) denominam de orientação para a tarefa, exibem altas percepções de habilidade e percebem-se com elevado auto-valor, ou seja, são estudantes com elevado auto-conceito.

Ginsburg e Bronstein (1993) afirmam que existe uma relação positiva entre a motivação intrínseca e o auto-conceito. Assim propomos que o auto-conceito afecta directamente a orientação para a tarefa. Por outro lado, o auto-conceito académico afecta directamente a auto-estima (Peixoto, 2003; Harter, 1999; Hattie, 1992), então propomos que o auto-conceito académico afecta a auto-estima dos participantes neste estudo.

Adam e Jones (1983, in Canavarro, 1999) e Litowsky e Duseck (1985, in Canavarro, 1999) concluíram que os indivíduos que recebem suporte por parte dos pais têm níveis de auto-conceito elevados. Coopersmith (1967, in Oliveira, 2002) e Baumrind (1977, in Oliveira, 2002) concluíram também que uma boa relação familiar gera nas crianças e nos adolescentes um elevado auto-conceito. Noller (1994) sugere ainda, que numa relação familiar a união e a proximidade com os filhos contribui positivamente para a auto-estima dos mesmos. Assim, propomos neste modelo, que a percepção da relação com a família afecta directamente o auto-conceito e a auto-estima dos estudantes.

Sartor e Youniss (2002) constataram que a competência percebida contribui significativamente para a orientação da motivação e conseqüentemente do nível de desempenho. Rosen e Andrade (1959, in Wentzel & Feldman, 1993) constataram que numa relação familiar que se pautue por elevados padrões e expectativas em relação aos filhos leva a que os filhos sejam altamente motivados para a realização académica. Wong, Wiest e Cusick (2002) também concluíram que a relação com os pais contribui para a motivação e desempenho dos alunos. Tal como Learner e Kruger (1997, in Wong, Wiest & Cusick, 2002) que num estudo verificaram que uma boa vinculação entre pais e adolescentes se relaciona positivamente com a motivação para o sucesso académico. Assim, este modelo sugere que a percepção da relação familiar afecte directamente a motivação aqui considerada a dimensão orientação para a tarefa.

Finalmente quando os estudantes estão motivados para a aprendizagem a sua realização é maximizada (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001), pelo que sugerimos neste modelo que a orientação para a tarefa contribui para o desempenho escolar.

**Capítulo 6**  
**MÉTODO**

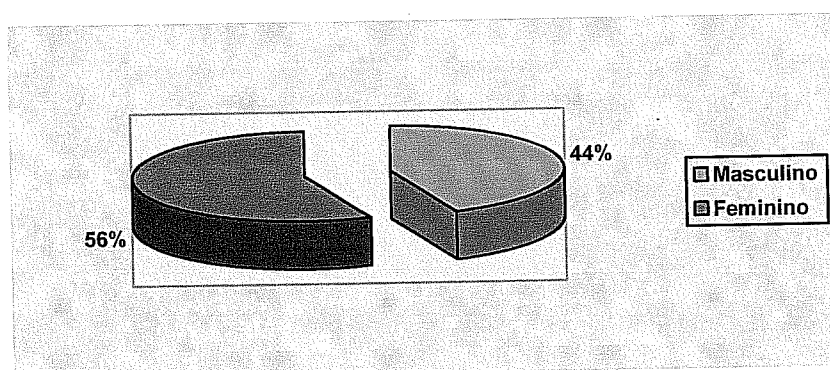
## 6 - MÉTODO

### Participantes

Neste estudo participaram 185 sujeitos do 12º ano de escolaridade de seis escolas secundárias do Baixo Alentejo. Desta amostra estratificada 81 eram rapazes e 104 raparigas apresentando uma média de idades de 17,89 anos.

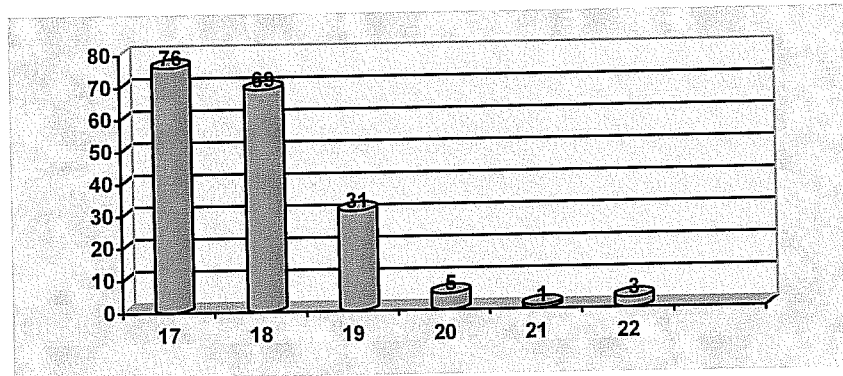
Foi seleccionado o 12ºano por não termos encontrado muitos estudos que abranjam este ano de escolaridade. A maioria dos estudos que encontrámos centra-se nos 5º, 7º e 9º anos e mesmo 11º, daí nos centrarmos nos estudantes do 12º ano para procurarmos saber de que modo a motivação se relaciona com o rendimento escolar dos alunos desta faixa etária e se é uma variável importante para o seu sucesso. Além disso estes alunos estão num nível de ensino que não tem carácter obrigatório no nosso sistema de ensino actual, pelo que, depreendemos que estudam por alguma razão, querendo por isso saber se a auto-estima, o auto-conceito académico e a qualidade da relação familiar têm alguma influência nos seus estudos.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos em função do sexo



Podemos verificar através do Gráfico 1, que 56% dos participantes pertencem ao sexo masculino e 44% ao sexo feminino, sendo as raparigas ligeiramente maioritárias em relação aos rapazes.

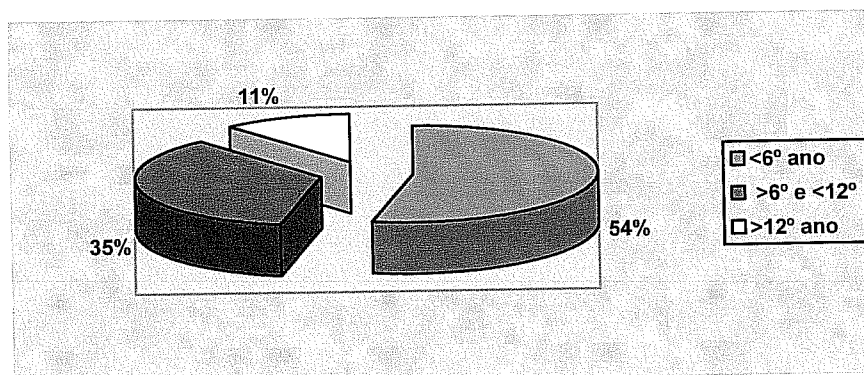
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos em função da idade



Como podemos ver no Gráfico 2 as idades variam entre os 17 e os 22 anos, existindo 76 elementos com 17 anos de idade, 69 com 18 anos de idade, 31 com 19 anos, 5 com 20 anos, 1 elemento com 21 anos de idade e 3 com 22 anos de idade. Verifica-se também que são em maior número os alunos que apresentam 17 e 18 anos de idade perfazendo um total de 145 elementos.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, estas, foram operacionalizadas através das médias das habilitações literárias dos dois progenitores. Dez dos alunos inquiridos não forneceram qualquer informação sobre as habilitações literárias dos seus pais.

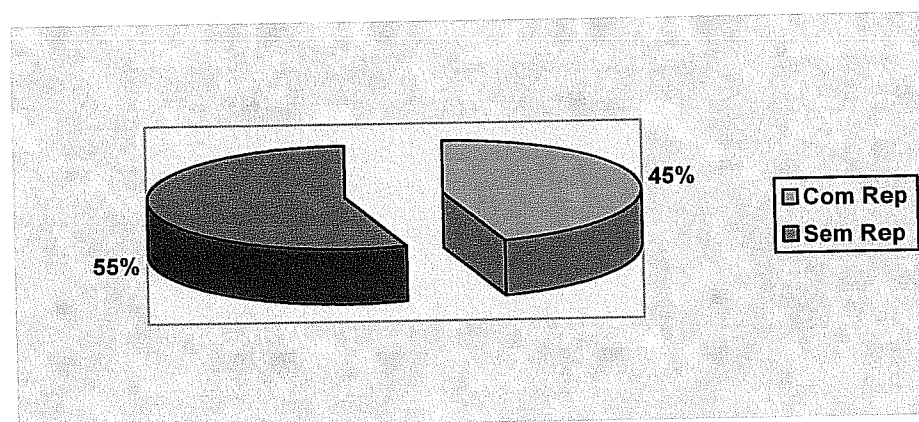
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos relativamente às habilitações literárias dos pais



Assim, como nos é dado observar no Gráfico 3, 54% dos alunos provém de famílias, cujos pais, possuem habilitações literárias inferiores ao 6º ano de escolaridade, 35% provém de famílias em que os seus progenitores apresentam habilitações literárias entre o 6º e o 12º ano de escolaridade e uma minoria (11%) pertencem a famílias em que os pais têm habilitações superiores ao 12º ano de escolaridade (curso médio ou superior)

A caracterização desta amostra em função do estatuto escolar do aluno revela-nos que 55% dos participantes nunca tiveram quaisquer repetência no seu passado escolar, o que corresponde a 102 elementos, contra 45% que já tiveram repetências no seu percurso académico, o que corresponde a 83 elementos.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos em função do estatuto escolar



Como nos é dado observar, no Gráfico 4, a maioria dos elementos (55%) desta amostra nunca tiveram quaisquer repetências no seu passado escolar, no entanto em relação aos que já tiveram repetência (45%), esta diferença situa-se apenas em 10%.

## Instrumentos

De acordo com as hipóteses formuladas anteriormente, foram utilizados como instrumentos para recolha dos dados os seguintes instrumentos:

### Folha de identificação do aluno com as variáveis de caracterização.

- ⇒ Sexo
- ⇒ Ano de escolaridade
- ⇒ Idade
- ⇒ Habilitações literárias dos pais
- ⇒ Notas do 1º Período Lectivo
- ⇒ Repetências escolares

### Escala da motivação de Skaalvik (Anexo A)

Esta escala, constituída por 27 itens, procura avaliar os objectivos da orientação motivacional dos adolescentes nas seguintes dimensões:

-orientação para a tarefa, auto-valorização, autodefesa e evitamento.

A escala assenta numa afirmação em que o sujeito se posiciona com aquilo que mais se aproxima da sua maneira de ser.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Domínios da escala

**Orientação para a tarefa** – Esta dimensão avalia a percepção que o sujeito tem de que a sua realização se deve ao seu esforço pessoal e o quanto isso é satisfatório para ele (itens 1, 5, 8, 12, 15, 18 e 25)

**Auto-valorização** - Esta dimensão pretende avaliar em que grau o sujeito tenta ser o melhor ou demonstrar habilidade superior (itens 2, 6, 9, 14, 21, 24 e 27).

**Autodefesa** – Este conjunto de itens procura avaliar em que grau o sujeito tenta não ser o pior e evitar reacções negativas da parte dos outros (itens 3, 7, 10, 13, 16, 20 e 23).

**Evitamento** – Esta sub-escala avalia em que medida o sujeito evita tarefas que à partida sabe que não consegue realizar com sucesso (itens 4, 11, 17, 19, 22 e 26).

Os diferentes itens da escala foram codificados de 1 a 4, em que 4 corresponde a uma maior percepção da orientação motivacional e 1 corresponde a uma percepção da orientação motivacional menor. Ou seja, se um aluno se percebe com um valor que se aproxime de 4 numa determinada dimensão da escala, maior é a sua percepção da orientação para essa dimensão, que por exemplo, poderá ser mais orientado para a tarefa ou para o evitamento. Se pelo contrário, se aproxima do valor 1 este aluno é menos orientado para a tarefa ou para o evitamento, por exemplo.

Para analisar as propriedades psicométricas, no que diz respeito à validade interna e à consistência interna, sujeitaram-se os 27 itens desta escala a uma análise factorial com método de extracção *maximum likelihood* com definição prévia de quatro factores seguida de rotação oblíqua. Retirou-se o item 19 pertencente à dimensão evitamento por surgir agrupado com outros itens cujo conteúdo era discrepante e procedeu-se a nova análise factorial utilizando os mesmos métodos com a definição prévia de quatro factores.

Como se pode observar no quadro 1 esta análise mostrou que não existem itens com saturação superior a .30 em mais do que um factor. O primeiro factor engloba itens da dimensão orientação para a tarefa, o segundo factor engloba itens da dimensão auto valorização, o terceiro da dimensão autodefesa e o quarto engloba itens da dimensão evitamento. Estes quatro factores explicam 43,3% da variância total, com o primeiro factor a explicar 19,7% de variância, o segundo 14%, o terceiro 5,26% e o quarto 4,3%.

Quadro 1 – Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala da Motivação (saturações > .30)

Item nº	F1	F2	F3	F4
2 (AV)	.782			
14(AV)	.729			
24 (AV)	.722			
9(AV)	.671			
6(AV)	.660			
21(AV)	.539			
27(AV)	.434			
11(E)		.758		
17(E)		.656		
22(E)		.642		
4(E)		.574		
26(E)		.563		
12(OT)		-.501		
25(OT)		-.448		
7(AD)			-.762	
16(AD)			-.700	
13(AD)			-.694	
3(AD)			-.691	
20(AD)			-.397	
10(AD)			-.344	
23(AD)				
18(OT)				.612
5(OT)				.604
15(OT)				.573
1(OT)				.472
8(OT)				.442
Variância explicada	19,7%	14%	5,6%	4,3%

OT – Orientação para a Tarefa; AV – Auto-Valorização; AD – Autodefesa; E – Evitamento; F - Factor

Seguidamente procedeu-se á análise de consistência interna da escala através do alfa de Cronbach do qual se obtiveram os seguintes resultados: para a dimensão orientação para a tarefa o alfa de Cronbach é de .72, para a dimensão auto-valorização o alfa de Cronbach obteve um valor de .86 ao retirarem-se os itens 21 e 27. A dimensão autodefesa obteve um valor de alfa de Cronbach de .80 e retiraram-se os itens 20 e 23. E finalmente para a dimensão evitamento o alfa de Cronbach é de .78. Os itens 12 e 25 saíram da dimensão orientação para a tarefa e passaram para a dimensão evitamento dado que o seu conteúdo aproxima-se pela negativa na outra

dimensão. Houve a necessidade de inverter a cotação destes dois itens. Retirando-se os itens 12, 20, 21, 23, 25 e 26 a consistência aumentou considerando-se os valores de alfa aceitáveis. Assim todos os factores ficaram com cinco itens distribuídos da seguinte forma:

Orientação para a tarefa, itens 1, 5, 8, 15 e 18.

Auto-valorização, itens 2, 6, 9, 14 e 24.

Autodefesa, itens 3, 7, 10, 13 e 16.

Evitamento, itens 4, 11, 17, 22 e 26.

### **Escala de auto-conceito e de auto-estima para adolescentes. (Anexo B).**

Elaborada sob a forma de um questionário, esta escala permite traduzir ideias de competência em vários domínios da vida dos adolescentes, assim como uma percepção global do valor do sujeito como pessoa. Esta escala é composta por dois instrumentos, o Perfil de Auto-Percepção – *“Como é que eu sou”* e a Escala de Importância – *“O quanto isto é importante para mim”*.

O Perfil de Auto-Percepção é constituído por 51 itens, 5 por cada dimensão específica do auto-conceito e 6 para a sub-escala de avaliação da auto-estima. Relativamente à formulação dos itens, cerca de metade são afirmações que reflectem auto-percepções positivas e os restantes negativas.

A Escala de Importância permite relacionar os diferentes auto-conceitos com a auto-estima é composta por 18 itens, sendo 2 por cada dimensão específica do auto-conceito, em que cerca de metade são formulados na positiva e os restantes na negativa. Tem por objectivo avaliar a importância atribuída pelo sujeito aos diferentes domínios específicos.

A escala de auto-conceito e de auto-estima assenta numa afirmação em que o sujeito se posiciona com aquilo que mais se aproxima da sua maneira de ser.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Conteúdos de cada domínio

**Competência escolar** – Reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo como o sujeito percepciona o seu desempenho escolar, na globalidade (itens 1, 11, 21, 31, 41).

**Aceitação social** – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade (Itens 2, 12, 22, 32, 42).

**Competência atlética** – Este grupo de itens visam a avaliação da percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas (3, 13, 23, 33, 43).

**Aparência física** – Estes itens pretendem avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc ( itens 4, 14, 24, 44, 52).

**Atração romântica** – Os itens desta sub-escala visam a avaliação da percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído (Itens, 5, 25, 35, 45, 51).

**Comportamento** – O conjunto destes itens refere-se à forma como o adolescente se sente relativamente ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc (Itens 6, 16, 26, 36, 46).

**Amizades íntimas** – Esta sub-escala pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (Itens 7, 17, 27, 37, 47).

**Competência a Língua Materna** – Os itens desta dimensão pretendem avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português (Itens 8, 18, 28, 38, 48).

**Competência a Matemática** – Nesta sub-escala agrupam-se itens que visam a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Itens 9, 19, 29, 39, 49).

**Auto-Estima** – Esta sub-escala pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (Itens 10, 20, 30, 40, 50, 53).

Para cotar as respostas à escala de auto-conceito e de auto-estima atribui-se uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 reflecta uma alta competência percebida ou uma elevada importância atribuída e a pontuação 1 corresponda a uma baixa competência percebida ou fraca importância atribuída. Esta escala possibilita a obtenção de medidas para cada uma das dimensões específicas do auto-conceito e para a auto-estima. Permite, ainda, a obtenção de medidas mais globais do auto-conceito, nomeadamente para o auto-conceito académico, auto-conceito social e auto-conceito de apresentação. A escala de importância permite a obtenção de nove medidas, correspondendo à importância atribuída a cada uma das dimensões do auto-conceito.

Relativamente a esta escala foi feita a análise de fidedignidade utilizando o alfa de Cronbach devido ao formato likert dos itens. Os resultados dos valores de alfa de Cronbach são os seguintes para as nove dimensões da escala

Quadro 2 - Valores do alfa de Cronbach para cada uma das sub-escalas da escala de auto-conceito

CE	AS	CA	AF	AR	C	AI	CLM	CM	AE
.63	.64	.71	.87	.81	.59	.76	.58	.81	.80

CE – Competência Escolar; AS – Aceitação Social; CA – Competência Atlética; AF – Aparência Física; AR – Atracção Romântica; C – Comportamento; AI – Amizades Íntimas; CLM – Competência a Língua Materna; CM – Competência a Matemática; AE – Auto-Estima

O Auto-Conceito Académico foi avaliado através das dimensões Competência Escolar, Competência a Língua Materna e Competência a Matemática e observou-se um valor de alfa de Cronbach de .79. As dimensões Competência Escolar, Aceitação Social, Comportamento e Competência a Língua Materna por apresentarem valores de alfa de Cronbach muito baixos e abaixo do limiar mínimo para a consistência interna de .70 considerado por Nunnally (1978, in Peixoto 2003) não serão consideradas para este estudo.

**Escala da percepção da relação com a família (EPRF) de Peixoto (1999),  
Anexo C .**

Esta escala é composta por 35 itens, distribuídos por 4 sub-escalas relacionadas com domínios específicos das relações familiares (Autonomia, Suporte Afectivo, Suporte nas Tarefas Escolares e Aceitação) e pretende avaliar a percepção da qualidade da relação com os progenitores.

A escala assenta em duas afirmações opostas em que são identificados dois grupos de sujeitos, pedindo-se a quem responde que, em primeiro lugar se identifique com um dos grupos de sujeitos e que, seguidamente diga se é exactamente assim ou se é mais ou menos assim.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	<b>MAS</b>	Outros jovens não se sentem estimados pela sua família	<input type="checkbox"/>

### Domínios da escala

**Autonomia** – Procura avaliar a percepção que o sujeito tem do grau de controle exercido pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam (Itens 1, 11, 16, 21, 26, 31).

**Suporte afectivo** – Pretende avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que é confrontado (Itens 7, 12, 17, 22, 27, 32).

**Suporte nas tarefas escolares** – Tem por objectivo avaliar em que medida o sujeito sente que a família acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola (Itens 8, 13, 18, 23, 28, 33).

**Aceitação** – Avalia o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família (Itens 2, 9, 19, 24, 29, 34).

A cotação das respostas desta escala é efectuada através da atribuição de uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 represente uma percepção da relação com a família mais positiva e a pontuação 1 uma percepção de relação com a família menos positiva.

Esta escala foi sujeita a uma análise de fidedignidade através do alfa de Cronbach. Foi retirado à dimensão Autonomia o item 1 e acrescentado o item 6. Esta dimensão obteve um valor de alfa de Cronbach de .77 e ficou no total com 7 itens. A dimensão Aceitação ficou com 6 itens e foi-lhe retirado o item 14 apresentando um valor de alfa de Cronbach de .85. À dimensão Suporte nas Tarefas escolares retirou-

se o item 3, ficando com um total de 6 itens e com um valor de alfa de Cronbach de .81. Na dimensão Suporte Afectivo foi retirado o item 4 ficando com 6 itens e com um valor de alfa de Cronbach de .85. Foi também calculado o total da escala da percepção da relação com a família que apresenta um valor de alfa de Cronbach de .90. Relativamente à fidelidade da escala verifica-se que os resultados obtidos para a consistência interna, para o total da escala e para cada uma das dimensões se revelaram bastante razoáveis.

### **Procedimento**

A recolha dos dados processou-se durante os meses de Março e Abril de 2004. Foram contactados os Conselhos Executivos de seis Escolas Secundárias da região do Baixo Alentejo, com a finalidade de obter autorização para realizar a recolha dos dados e de os informar acerca dos objectivos do trabalho. Após este primeiro contacto procedeu-se à calendarização da aplicação das escalas com os professores que foram responsabilizados pelos Conselhos Executivos para esta tarefa.

A administração das três escalas foi feita num só momento nas diferentes turmas, na presença do entrevistador, havendo a preocupação em dar instruções claras para o preenchimento das mesmas. Os alunos foram informados da importância destes dados, pelo que, deveriam usar de toda a sinceridade, garantindo-se o anonimato das suas opiniões. Foi-lhes explicado como deveriam preencher as folhas de identificação, e em seguida através dos exemplos das escalas foi-lhes explicado como deveriam responder, sendo referido que apenas poderiam optar por uma situação, ou seja, assinalar um quadrado por cada afirmação.

Os exemplos dos questionários foram cuidadosamente lidos em voz alta, referindo-se que se houvesse dúvidas as deviam colocar para que as mesmas fossem esclarecidas. Reforçou-se também a ideia de que não existem respostas certas ou erradas, que o que conta é a opinião de cada um em particular e que deveriam preencher todas as questões.

A ordem da apresentação das escalas não foi a mesma para todas as turmas, assim umas começaram pela escala do auto-conceito, outras pela escala da motivação e outras pela da percepção da relação com a família.

**Capítulo 7**  
**ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## 7 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

### **Efeitos do sucesso escolar na orientação motivacional**

Os dados referentes aos 185 participantes neste estudo, obtidos nas três escalas que foram passadas (Escala de Auto-Conceito; Escala da Motivação e Escala da Percepção da Relação com a Família), foram introduzidos em computador, no programa Excel, e posteriormente analisados com o programa SPSS versão 12.

Relativamente à primeira hipótese enunciada começámos por analisar as diferenças nas orientações motivacionais em função do estatuto escolar do aluno. Este é avaliado em relação à repetência ou não repetência dos alunos.

Para testar esta hipótese recorreremos a uma análise de variância multivariada, a Manova, considerando como variável independente a repetência e como variáveis dependentes todas as dimensões da orientação motivacional (orientação para a tarefa, auto valorização, autodefesa e evitamento). Os resultados desta análise demonstraram a inexistência de diferenças significativas introduzidas pelo estatuto escolar do aluno [*Pillai's Trace*=.008,  $F(4,180)=.374$ ,  $p=.827$ ].

As estatísticas univariadas demonstram igualmente, que a repetência não introduz diferenças em nenhuma das dimensões da orientação motivacional, como nos é dado observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a repetência

Variável independente	Variáveis dependentes	Soma dos Quadrados	gl		Média	F	Sig.
			gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>			
Repetência	Tarefa	.157	1	183	.157	.947	.332
	Autovalor	.046	1	183	.046	.102	.750
	Autodefesa	.118	1	183	.118	.319	.573
	Evitamento	.146	1	183	.146	.451	.503

gl<sub>1</sub> - Graus de liberdade entre os grupos; gl<sub>2</sub> - Graus de liberdade dentro dos grupos.

### Efeitos da auto-estima na orientação motivacional

Para a análise dos efeitos da variável auto-estima sobre as orientações motivacionais, procedeu-se à recodificação desta variável para a constituição de dois grupos contrastados relativamente à auto-estima. O total da escala da auto-estima foi recodificado de acordo com a distribuição dos resultados nesta variável. Criaram-se três grupos, com baixa, média e alta auto-estima e considerámos, para este estudo, apenas os grupos de baixa e alta auto-estima. Os dois grupos constituídos foram os seguintes:

Grupo 1 = Adolescentes com baixa auto-estima cuja média dos resultados é inferior a 2,37.

Grupo 2 = Adolescentes com alta auto-estima, cuja média dos resultados é superior a 3.

Procedeu-se a uma análise de variância multivariada (Manova), considerando como variável independente a auto-estima e como variáveis dependentes as diferentes

dimensões da motivação (Orientação para a Tarefa, Auto Valorização, Autodefesa e Evitamento). Os resultados desta análise demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas introduzidas pela auto-estima [*Pillai's Trace*=.161,  $F(4,158)=7.592$ ,  $p<.001$ ].

Quadro 4 – Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a auto-estima

Variável independente	Variáveis dependentes	Soma dos quadrados	gl		Média	F	Sig.
			gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>			
Auto-Estima	Tarefa	.020	1	161	.020	.117	.733
	Autovalor	.261	1	161	.261	.582	.447
	Autodefesa	8.857	1	161	8.857	27.856	.000
	Evitamento	.007	1	161	.007	.021	.885

gl<sub>1</sub> – Graus de liberdade entre os grupos; gl<sub>2</sub> – Graus de liberdade dentro dos grupos.

Com a utilização da Manova verificamos que das dimensões das orientações motivacionais, só a autodefesa é estatisticamente significativa com a auto-estima ( $p<.001$ ). Assim, podemos dizer que a auto-estima introduz diferenças nas orientações motivacionais principalmente na autodefesa.

Quadro 5 – Médias e desvios-padrão para a orientação motivacional em função da auto-estima

	Baixa Auto-Estima		Alta Auto-Estima	
	M	DP	M	DP
Tarefa	3,24	.425	3,22	.410
Autovalor	2,51	.696	2,43	.643
Autodefesa	2,49	.638	2,02	.485
Evitamento	2,35	.549	2,34	.603

Como podemos verificar no Quadro 5 as diferenças das médias apresentadas, pelos dois grupos, não são significativas, apresentando o grupo com alta auto-estima valores ligeiramente mais baixos do que o grupo com baixa auto-estima, no entanto, para a variável autodefesa é nítida a diferença entre os dois grupos de alunos. Os alunos com baixa auto-estima apresentam valores superiores (2,49) contra (2,02) dos alunos com alta auto-estima, o que nos permite afirmar que relativamente à autodefesa os alunos com baixa auto-estima são mais autodefensivos.

### **Relações entre o auto-conceito académico e a orientação motivacional**

Para analisar a terceira hipótese foi necessário proceder à constituição de dois grupos contrastados, em que um corresponda a um alto auto-conceito académico e outro a baixo auto-conceito académico. O auto-conceito académico foi recodificado de acordo com a distribuição dos resultados nesta variável, criando-se três grupos (baixo, médio e alto auto-conceito académico) e foram considerados apenas os grupos de baixo e alto auto-conceito académico.

Grupo 1 = Adolescentes com baixo auto-conceito académico, cuja média dos resultados é inferior a 2,27.

Grupo 2 = Adolescentes com alto auto-conceito académico, cuja média dos resultados é superior a 2,53.

Foi feita uma análise de variância multivariada (Manova) considerando como variável independente o auto-conceito académico e como variáveis dependentes as dimensões da orientação motivacional. Os resultados desta análise demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas introduzidas pelo auto-conceito académico [*Pillai's Trace*=.190,  $F(4,141)=8.269$ ,  $p<.001$ ].

O Quadro 6 permite-nos verificar que a dimensão orientação para a tarefa e a dimensão evitamento são estatisticamente significativos com o auto-conceito académico com  $p < .001$  para a orientação para a tarefa e  $p < .001$  para o evitamento.

Quadro 6 – Níveis de significância entre as dimensões da motivação e o auto-conceito académico

Variável independente	Variáveis dependentes	Soma dos quadrados	gl		Média	F	Sig.
			gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>			
Auto- Conceito Académico	Tarefa	2.795	G	144	2.795	17.448	.000
	Autovalor	1.122	1	144	1.122	2.424	.122
	Autodefesa	1.193	1	144	1.193	2.993	.086
	Evitamento	4.993	1	144	4.993	16.854	.000

gl<sub>1</sub> – Graus de liberdade entre os grupos; gl<sub>2</sub> – Graus de liberdade dentro dos grupos

Estes resultados mostram que os alunos com alto auto-conceito académico estão mais orientados para a tarefa e menos para o evitamento.

Quadro 7 – Médias e desvios-padrão na orientação motivacional em função do auto-conceito académico

	Baixo Auto- Conceito Académico		Alto Auto-Conceito Académico	
	M	DP	M	DP
Tarefa	3,08	.404	3,36	.396
Autovalor	2,37	.726	2,54	.630
Autodefesa	2,35	.675	2,17	.584
Evitamento	2,55	.531	2,18	.573

Como se pode constatar no Quadro 7 os alunos com alto auto-conceito acadêmico são mais orientados para a tarefa, apresentando um valor de 3,36 contra 3,08 dos alunos com baixo auto-conceito acadêmico. São também menos orientados para o evitamento apresentando um valor de 2,18 contra 2,55 dos alunos com baixo auto-conceito acadêmico.

### **Relações entre a repetência, auto-estima, auto-conceito acadêmico e orientação motivacional**

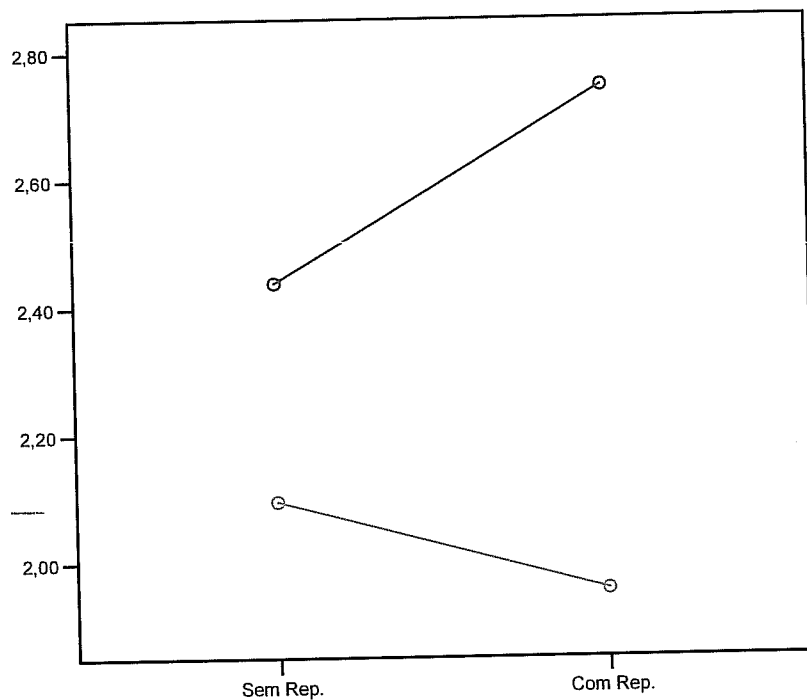
Para além de se analisar os efeitos principais introduzidos pela repetência, auto-estima e auto-conceito acadêmico pretendeu-se, igualmente, pesquisar as eventuais interações entre estas variáveis sobre as orientações motivacionais. Para tal realizou-se uma Manova em que se considerou a repetência, a auto-estima e o auto-conceito acadêmico como variáveis independentes e as dimensões da orientação motivacional (orientação para a tarefa, auto-valorização, autodefesa e evitamento) como variáveis dependentes. Os resultados principais desta análise demonstram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas introduzidas pela repetência [*Pillai's Trace*=.013,  $F(4,122)=413, p=.799$ ] nas orientações motivacionais. A auto-estima e o auto-conceito acadêmico introduzem diferenças estatisticamente significativas nas orientações motivacionais. Assim, para a auto-estima temos [*Pillai's Trace*=.188,  $F(4,122)=7.080, p<.001$ ] e para o auto-conceito acadêmico [*Pillai's Trace*=.234,  $F(4,122)=9.301, p<.001$ ].

Constatou-se, para além disso, que existem efeitos de interação entre a repetência e a auto-estima [*Pillai's Trace*=.127,  $F(4,122)=4.418, p=.002$ ]. Verificou-se igualmente uma tendência para a existência de um efeito de interação entre a repetência e o auto-conceito acadêmico [*Pillai's Trace*=.065,  $F(4,122)=2.14, p=.080$ ].

O efeito de interacção entre a repetência e a auto-estima, manifesta-se nas dimensões auto-valorização [ $F(1,125)=13.19$ ,  $p <.001$ ] e autodefesa [ $F(1,125)=4,3$ ,  $p=.040$ ]. O efeito de interacção tendencial entre o auto-conceito académico e a repetência detectado pela Manova, traduz-se num efeito de interacção entre estas duas variáveis para a dimensão evitamento [ $F(1,125)=6,31$ ,  $p=.013$ ].

No gráfico 5 podemos observar o efeito de interacção entre a repetência e a auto-estima na dimensão autodefesa.

Gráfico 5 – Efeitos de interacção entre repetência e auto-estima para a dimensão autodefesa

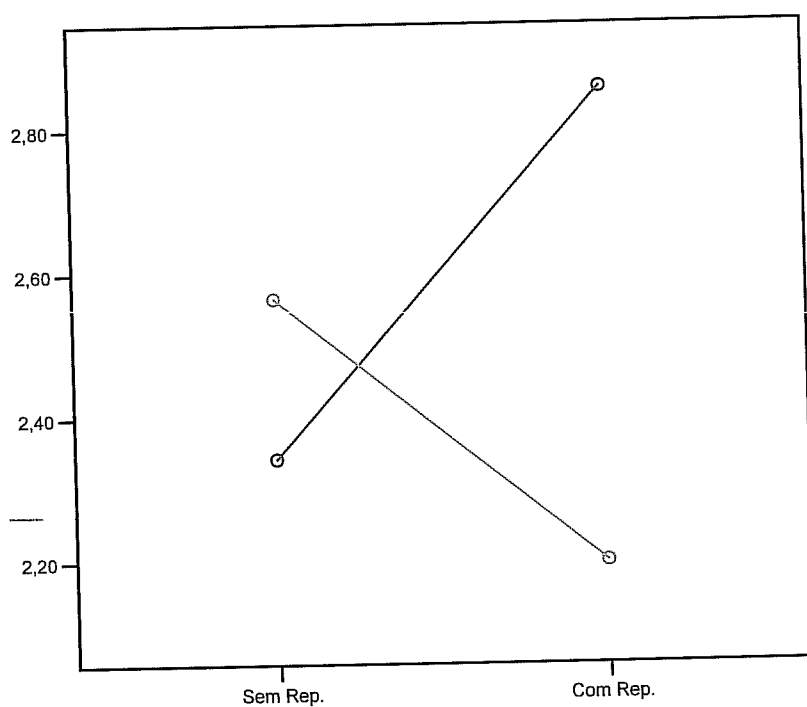


- Alunos com baixa Auto-Estima
- Alunos com Alta Auto-Estima

Pela análise do Gráfico 5 podemos verificar que os alunos com repetência e com baixa auto-estima têm maior tendência para a autodefesa do que os alunos sem repetência.

Verificou-se também que a repetência interage com auto-estima para a dimensão auto valorização como nos é dado observar no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Efeitos de interacção entre repetência e auto-estima para a dimensão auto-valorização

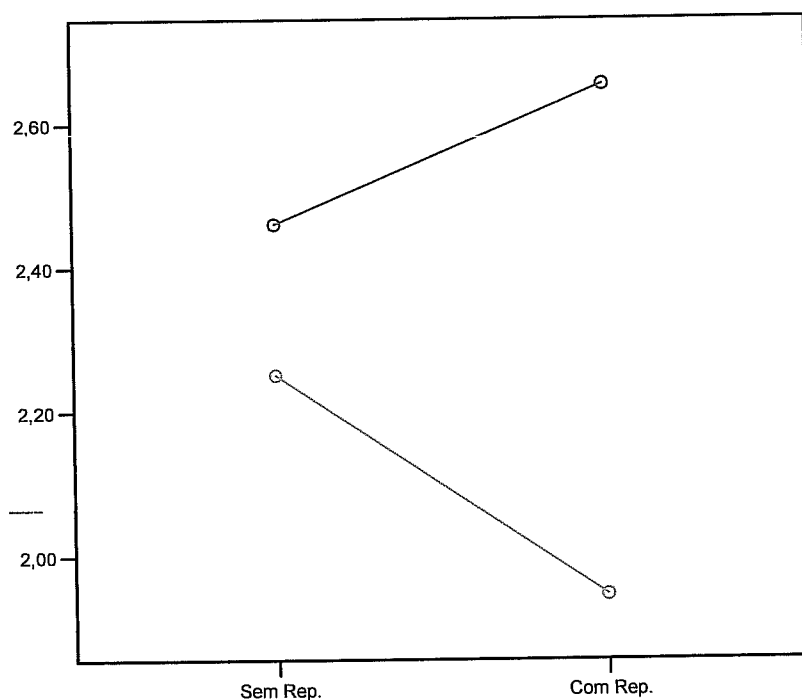


— Alunos com Baixa Auto-Estima  
— Alunos com Alta Auto-Estima

O Gráfico 6 permite-nos observar que os alunos com baixa auto-estima e com repetência têm maior tendência para a auto-valorização do que os alunos com alta auto-estima e com repetência.

Relativamente ao auto-conceito académico os alunos com baixo auto-conceito académico apresentam maior tendência para o evitamento, havendo diferenças ao nível da repetência. Os alunos com repetência e baixo auto-conceito académico apresentam mais orientação para o evitamento.

Gráfico 7 - Efeitos de interacção entre repetência e auto-conceito académico para a dimensão evitamento



- Alunos com Baixo Auto-Conceito Académico
- Alunos com Alto Auto-Conceito Académico

### Efeitos do estatuto escolar do aluno na percepção da relação com a família

Para testar esta hipótese foi efectuada uma análise de variância univariada, a Anova, à dimensão global da escala da percepção da relação com a família, considerando-se o total da escala da percepção da relação com a família como variável dependente e a repetência como variável independente. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com repetência e os alunos sem repetência relativamente à percepção da relação com a família [*Pillai's Trace*=.022,  $F(4,180)=1.030$ ,  $p=.393$ ].

Seguidamente procurou-se verificar se existem diferenças relativamente às várias dimensões da escala, pelo que se fez uma análise de variância multivariada (Manova) considerando-se a repetência como variável independente e todas as dimensões da percepção da relação com a família (Autonomia, Aceitação, Suporte nas Tarefas Escolares e Suporte Afectivo) como variáveis dependentes, verificando-se também que não existem diferenças significativas entre as variáveis em estudo [*Pillai's Trace*=.022,  $F(4.180)=1.030$ ,  $p=.393$ ].

Quadro 8 – Níveis de significância entre as dimensões da percepção da relação com a família e repetência

Variável Independente	Variáveis Dependentes	Soma dos Quadrados	gl		Média	F	Sig.
			gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>			
Repetência	Autonomia	.116	1	183	.116	.047	.828
	Aceitação	.000	1	183	.000	.000	.990
	STE	.476	1	183	.476	1.575	.211
	SupAfectivo	.042	1	183	.042	.086	.769

STE – Suporte nas Tarefas Escolares; SupAfectivo – Suporte Afectivo; gl<sub>1</sub> – Graus de liberdade entre os grupos; gl<sub>2</sub> – Graus de liberdade dentro dos grupos

O Quadro 8 mostra-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a repetência e as dimensões da percepção da relação com a família.

### **Efeitos da percepção da relação com a família sobre a orientação motivacional**

Para testar a quinta hipótese foi necessário proceder à constituição de dois grupos contrastados, em que a um corresponda uma alta percepção da relação com a família e outro uma baixa percepção da relação com a família. A escala da percepção da relação com a família foi recodificada de acordo com a distribuição dos resultados nesta variável, criando-se três grupos (baixa, média e alta percepção da relação com a família) e foram considerados apenas os grupos de baixa e alta percepção.

Grupo 1 – Alunos com baixa percepção da relação com a família, cuja média dos resultados é inferior a 2,92.

Grupo 2 – Alunos com alta percepção da relação com a família, cuja média dos resultados é superior a 3,42.

Procedeu-se a uma análise de variâncias multivariada a Manova tendo como variável independente o total da escala da percepção da relação com a família e como variáveis dependentes as dimensões da orientação motivacional.

Os resultados desta análise demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas introduzidas pela percepção da relação com a família [*Pillai's Trace*=.183,  $F(4,118)=6,620$ ,  $p<.001$ ].

O Quadro 9 mostra-nos que as dimensões orientação para a tarefa, a autodefesa e o evitamento se relacionam com a percepção da relação com a família, sendo esta relação significativa e positiva.

Quadro 9 – Níveis de significância entre as dimensões da motivação e a percepção da relação com a família

Variável Independente	Variáveis Dependentes	Soma dos quadrados	Gl		Média	F	Sig.
			Gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>			
EPRF	Tarefa	2.514	1	119	2.514	14.432	.000
	Autovalor	.206	1	119	.206	.413	.522
	Autodefesa	2.336	1	119	2.336	5.823	.017
	Evitamento	2.783	1	119	2.783	9.261	.003

EPRF – Total da Escala da Percepção da Relação com a Família; gl<sub>1</sub> – Graus de liberdade entre os grupos; gl<sub>2</sub> – Graus de liberdade dentro dos grupos.

Estes resultados revelam-nos que os alunos com alta percepção da relação com a família estão mais orientados para a tarefa e menos para a autodefesa e para o evitamento. Por outro lado os alunos com uma baixa percepção da relação com a família são menos orientados para a tarefa e mais para a autodefesa e para o evitamento.

Quadro 10 -Médias e desvios-padrão na orientação motivacional em função da percepção da relação com a família.

	Baixa Percepção da Relação com a Família		Alta Percepção da Relação com a Família	
	M	DP	M	DP
Tarefa	3,05	.450	3,34	.379
Autovalor	2,49	.717	2,41	.695
Autodefesa	2,41	.677	2,14	.583
Evitamento	2,51	.490	2,21	.602

Conforme se pode constatar no Quadro 10 os alunos com alta percepção da relação com a família apresentam um valor de 3,34 na dimensão orientação para a tarefa, valor este, superior ao apresentado pelos alunos com baixa percepção da relação com a família (3,05). Os alunos com alta percepção da relação com a família apresentam valores mais baixos nas dimensões autodefesa e evitamento do que os alunos com baixa percepção da relação com a família.

### **Análise das relações entre as variáveis**

Para testar o modelo hipotético, por nós elaborado, foi feita uma *Path analysis* através do programa AMOS 4.0. Para decidir acerca da plausibilidade do modelo óptimos pelo Qui-Quadrado e respectivos graus de liberdade, dado serem apropriados para amostras com tamanhos entre os 100 e os 200 (Peixoto, 2003), pelo *Goodness-of-Fit-Index* (GFI) dado ser um dos índices usualmente utilizados na avaliação da adequação do modelo aos dados, pelo Índice *Tucker-Lewis* (TLI) e pelo *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger* (RMSEA) por serem índices baseados na população (Peixoto, 2003).

O modelo foi testado para o conjunto total da amostra, sendo a motivação operacionalizada em função da média da dimensão orientação para a tarefa, o auto-conceito académico definido a partir das médias dos itens das dimensões percepção da competência escolar, competência a português e competência a matemática. A auto-estima definiu-se em função da média desta dimensão e a percepção da relação com a família foi definida a partir da média da totalidade dos itens desta escala.

Quadro 11 - Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo

	D	df	P	D/df	GFI	TLI	RMSEA
Modelo padrão	57.359	3	0.000	19.120	0.903	-0.408	0.314

D – Discrepância; df – Graus de liberdade; GFI - *Goodness-of-Fit-Index*; TLI - Índice *Tucker-Lewis*; RMSEA - pelo *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger*

Como nos é dado observar no Quadro 11 o valor do índice de adequação do modelo aos dados GFI (*Goodness-of-Fit-Index*) é de .903, o que pode considerar-se aceitável, dado como refere Peixoto (2003), que segundo diversos autores, para este índice podem considerar-se aceitáveis valores superiores a .90. No entanto, Peixoto (2003) também refere que para o índice de adequação do modelo aos dados TLI (Índice *Tucker-Lewis*) deve considerar-se aceitável quando o seu valor é superior a .90, o que nesta situação não acontece, pois este índice apresenta um valor negativo de -0.408. Já para o índice de desajustamento do modelo aos dados RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation de Steiger*), Peixoto (2003) diz que Browne e Cudeck (1993) sugerem que o valor deste índice deve situar-se abaixo de .08 e nunca ser superior a .1, e que Steiger (1989) refere que valores abaixo de .10 são bons e abaixo de .05 muito bons, o que neste modelo não acontece, pois este índice apresenta um valor muito superior de .314. Pelo exposto, não podemos considerar este modelo aceitável.

Quadro 12 – Níveis de significância entre as variáveis

	Valor Estimado	Erro Padrão	P
AUTOACAD ← EPRFTOTA	0.269	0.053	0.000
AE ← EPRFTOTA	0.244	0.075	0.001
AE ← AUTOACAD	0.208	0.100	0.004
TAREFA ← AE	-0.120	0.054	0.101
TAREFA ← AUTOACAD	0.242	0.075	0.001
TAREFA ← EPRFTOTA	0.272	0.056	0.000
NOTAS ← TAREFA	0.258	0.376	0.000

AUTOACAD - Auto-Conceito Académico; EPRFTOTA – Percepção da relação familiar total; AE – Auto-Estima; TAREFA – Orientação para a tarefa.

Ao analisarmos o Quadro 12, que apresenta os níveis de significância entre as variáveis, verificamos que a relação auto-estima→orientação para a tarefa apresenta um valor estimado negativo de -0.120 e um p value de 0.101. Esta situação leva-nos a verificar uma relação não significativa entre estas duas variáveis, tratando-se por isso, de uma situação de não aceitabilidade dos efeitos da auto-estima sobre a orientação para a tarefa.

Face ao exposto foi excluída do modelo inicial a relação não significativa em causa. Submetido novamente à testagem, na aplicação AMOS 4.0 obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 13 – Valores das estatísticas de ajustamento do modelo modificado

D	Df	P	D/df	GFI	TLI	RMSEA
2.804	3	0.422	0.936	0.994	1.005	0.000

D – Discrepância; df – Graus de liberdade; GFI - *Goodness-of-Fit-Index*; TLI - Índice *Tucker-Lewis*; RMSEA - pelo *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger*

Os resultados obtidos no modelo final, do qual se retirou a relação entre a auto-estima e a orientação para a tarefa, conferem aceitabilidade ao modelo. Os valores dos índices de adequação do modelo aos dados GFI (.99) e TLI (1.0) são adequados e o valor de RMSEA (0.000) também está dentro dos valores considerados aceitáveis. Em relação aos restantes indicadores Peixoto (2003) refere que alguns autores, nomeadamente Hair e colaboradores (1995) e Kline (1998), sustentam que podemos considerar como valores aceitáveis para a razão  $X^2/df$ , valores em torno de 3 e ainda que outros autores consideram igualmente aceitáveis modelos que apresentem valores de qui-quadrado 5 vezes superiores aos graus de liberdade utilizados. Neste modelo df apresentam um valor de 3. Assim, este modelo é um modelo plausível de ser aplicado noutras situações, considerando-se apenas mais um modelo entre outros.

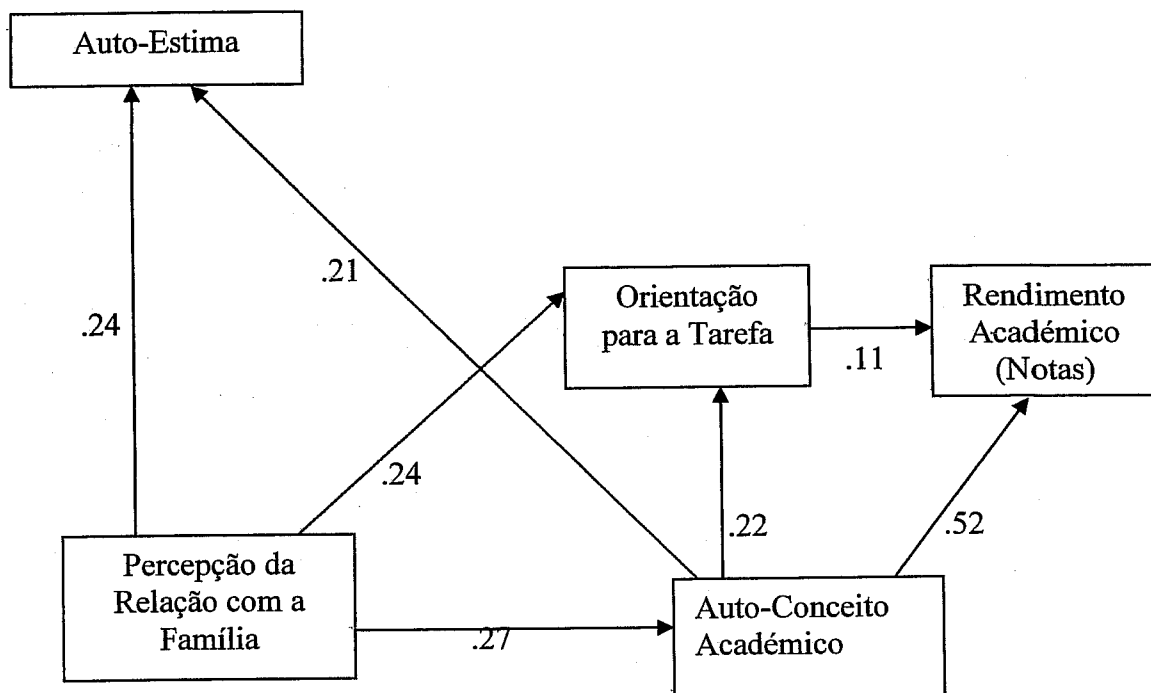
Quadro 14 – Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo modificado

	Valor Estimado standardizado	Erro padrão	P
AUTOACAD←EPRFTOTA	0.269	0.053	0.000
TAREFA← AUTOACAD	0.217	0.073	0.002
TAREFA←EPRFTOTA	0.243	0.055	0.001
AE←EPRFTOTA	0.244	0.075	0.001
AE←AUTOACAD	0.208	0.100	0.004
NOTAS←TAREFA	0.111	0.336	0.081
NOTAS←AUTOACAD	0.521	0.346	0.000

AUTOACAD - Auto-Conceito Académico; EPRFTOTA – Percepção da relação familiar total; AE – Auto-Estima; TAREFA – Orientação para a tarefa.

Depois de termos eliminado a relação entre a auto-estima com a orientação para a tarefa verificamos que surge bem forte a relação do auto-conceito académico com o rendimento escolar (notas).

Figura 2 – Modelo modificado de relações entre as variáveis



GFI – 0.994

RMSEA – 0.000

TLI – 1.0

Como nos é dado ver no modelo modificado, sem a relação da auto-estima com a orientação para a tarefa, a relação mais forte que se estabelece é feita através da percepção da relação com a família e do auto-conceito. Parafraseando Kline (1998, cf Peixoto, 2003) os valores abaixo de .10 reflectem efeitos fracos, em torno de .30 reflectem efeitos médios e acima de .50 traduzem efeitos fortes. Assim podemos constatar que o modelo apresenta, sobretudo, efeitos médios de umas variáveis sobre as outras. Apresenta, ainda, um efeito fraco na relação entre a orientação para a tarefa e as notas (.11) e um efeito forte na relação entre o auto-conceito académico com as notas (.52). O auto-conceito académico é moderadamente influenciado pela percepção da relação com a família, apresentando um valor de .27 e influencia a auto-

estima com um valor de .21, por sua vez, o auto-conceito académico afecta a orientação para a tarefa com um valor estimado de .22. Verifica-se que a percepção da relação familiar tem um efeito moderado sobre a auto-estima (.24) assim como sobre a orientação para a tarefa (.24).

Verificamos que a percepção da relação com a família produz efeitos directos sobre a auto-estima, a orientação para a tarefa e sobre o auto-conceito académico. É sobre este último que o efeito é mais forte. Por sua vez, a orientação para a tarefa recebe efeitos directos, tanto da percepção da relação com a família como do auto-conceito académico e tem um efeito directo sobre o rendimento académico, embora, muito fraco. O auto-conceito académico produz um efeito directo sobre a auto-estima, sobre a orientação para a tarefa e sobre o rendimento académico. Este, é o efeito mais forte das relações deste modelo. Por outro lado, neste modelo também se estabelecem efeitos indirectos, sobretudo ao nível da percepção da relação com a família. Esta variável estabelece dois efeitos indirectos sobre o rendimento académico, um deles através da orientação para a tarefa e, outro através do auto-conceito académico.

Assim, podemos concluir que não é pela orientação para a tarefa que há um efeito forte sobre o rendimento académico dos alunos, mas sim, que há efeitos da percepção da relação com a família sobre o rendimento académico através do auto-conceito académico.

**Capítulo 8**  
**DISCUSSÃO**

## 8 - DISCUSSÃO

### **Discussão dos resultados**

No presente capítulo iremos apresentar a discussão dos resultados obtidos neste estudo, relativamente às hipóteses e à relação entre as variáveis, sendo esta, apresentada no sub-capítulo seguinte.

Relativamente á nossa primeira hipótese, a análise dos resultados obtidos revelou que não existem diferenças significativas entre a orientação motivacional e o estatuto escolar do aluno, o que não confirma a nossa hipótese. A maioria dos estudos que revimos indicam que a motivação se relaciona com o desempenho escolar dos alunos, no entanto tal como foi referido na página 50, a maior parte dos estudos centram-se em níveis etários inferiores ao nível etário dos participantes neste estudo (entre os 17 e os 22 anos de idade) e níveis de escolaridade. Nesta faixa etária os adolescentes já estão mais conscientes das suas capacidades, as discrepâncias entre as aspirações e o sucesso e a comparação social diminuem (Harter, 1999). Assim, pensamos que este resultado prende-se com a idade dos participantes neste estudo, dado já estarem no final de um ciclo, que a partir daí os pode levar para a vida activa ou à continuação de estudos médios ou superiores. Nesta fase o ensino já não é obrigatório e estes alunos estudam porque têm uma razão para o fazer, independentemente de terem ou não sucesso, ou seja, dentro deles existem objectivos que os levam a prosseguir, daí pensarmos ser esta, uma das razões para não existirem diferenças significativas relativamente às orientações motivacionais.

Relativamente à segunda hipótese constatamos que a auto-estima introduz diferenças ao nível da orientação motivacional na dimensão autodefesa. Pelo que concluímos que os alunos com baixa auto-estima são mais auto defensivos que os alunos com alta auto-estima. Este resultado vai de encontro aos resultados obtidos por Skaalvik (1997) em que a auto-estima foi negativamente relacionada com a autodefesa (-.39).

Os alunos com baixa auto-estima estão preocupados em evitar parecerem “*estúpidos*” e em serem julgados negativamente pelos outros, pelo que, são mais auto defensivos do que os alunos com alta auto-estima. É uma forma de protegerem a sua auto-estima evitando tarefas em que esta possa ser posta em causa porque fracassar pode revelar as suas fracas habilidades, esforçando-se assim, por evitarem ser os piores. Atkinson sugere que quando o motivo para evitar o fracasso é elevado leva os indivíduos a evitarem essas tarefas (Skaalvik, 1997). Quando introduzimos a variável repetência para verificar se há interação entre estas variáveis constatamos que os alunos com repetência e com baixa auto-estima têm maior tendência para a autodefesa que os alunos sem repetência. Ou seja, a repetência também tem um peso importante nesta situação levando os alunos com baixa auto-estima e repetência a serem ainda, mais auto defensivos do que os alunos só com baixa auto-estima.

Nesta análise constatou-se também que a repetência influencia a auto-valorização. Os alunos sem repetência e, tanto com baixa como com alta auto-estima, têm maior tendência para a auto-valorização do que os alunos com repetência. Assim, poderemos deduzir e, de acordo com a bibliografia analisada, nomeadamente Seifert (1995) que estes alunos se preocupam em demonstrar capacidades superiores, relativamente aos outros, esforçando-se por serem os melhores, mas estão preocupados com a avaliação que os outros fazem de si próprios. Poderá ser uma hipótese a ser estudada em futuras investigações.

Os resultados da terceira hipótese deste estudo confirmam que os alunos com alto auto-conceito académico se diferenciam dos alunos com baixo auto-conceito académico relativamente à orientação motivacional. Os alunos com alto auto-conceito académico estão mais orientados para a tarefa e menos para o evitamento. Estes resultados vão de encontro aos resultados de Skaalvik (1997) que encontrou fortes correlações positivas, entre o auto-conceito académico e a orientação para a tarefa (.25) e negativas com o evitamento (-.15). Ou seja, estes alunos têm uma motivação intrínseca que os leva à realização porque o foco da sua atenção é a tarefa. São assim, alunos motivados para o sucesso, empenhados por fazer as coisas melhor e esforçam-se por ser bem sucedidos (McClelland, 1989). Assim, empenham-se em tarefas que os

conduzam à aquisição de conhecimentos e a aumentar a sua competência sem se preocuparem com o modo como são percebidos pelos outros. Referem ainda, Guivernau e Duda (1994) que "indivíduos orientados para a tarefa interessam-se por dominar novas tarefas ou aumentar as suas habilidades".

Vaz Serra (1986, in Valente, 2002) diz que um indivíduo com elevado auto-conceito atribui o êxito a factores internos. Nesta situação, conjugam-se duas vertentes, por um lado a orientação motivacional, que já de si leva o indivíduo a desenvolver as suas capacidades com força interior e por outro, o facto de se perceberem como competente também o leva a ter dentro de si essa força que lhe permite empenhar-se nas tarefas. O facto de serem menos orientados para o evitamento vai de encontro a estas conclusões, dado que, como são alunos que fazem mais autoavaliações positivas e empenhados leva a que não evitem as tarefas que à partida sabem que poderão não realizar com sucesso porque a comparação com os outros não os afecta e, também não estão preocupados em evitar julgamentos desfavoráveis em relação às suas competências (Elliot & Gurch, 1997 in Valle, *et al*, 2003; Elliot & Harackiewicz, 1996 in Valle, *et al*, 2003; Middleton & Midgley, 1997, in Valle, *et al*, 2003).

Ao realizarmos uma análise na qual foi introduzida a variável repetência verificamos que são os alunos com baixo auto-conceito académico e com repetência que têm maior tendência para o evitamento. Concluimos, por este facto, que o baixo auto-conceito académico e a repetência influenciam a orientação motivacional dos alunos levando-os a evitar julgamentos desfavoráveis de competência. Estudos referem que existe uma correlação positiva e significativa entre o auto-conceito e os resultados escolares (Brookover, Thomas & Patterson, 1964, in Barros, 1992), logo estes alunos, com baixo auto-conceito e com maus resultados escolares vão evitar tarefas em que as possibilidades de falhar são elevadas, sendo esta, também, uma forma de se auto protegerem.

A quarta hipótese do estudo sugere que os alunos com sucesso escolar têm uma percepção da relação familiar mais positiva do que os que têm insucesso. Na

revisão da bibliografia a maioria dos estudos salienta que esta relação é positiva, no entanto, neste estudo não se confirma esta hipótese. Pensamos que a não confirmação desta hipótese se prende com a idade dos participantes no estudo. Nesta faixa etária os adolescentes já não necessitam tanto do apoio da família com necessitavam anteriormente e como salientam Collins, Laursen, Mortensen, Leubker e Ferreira (1997, in Grotevant, 1998) o adolescente já desenvolveu autonomia, tanto ao nível comportamental como ao nível cognitivo que lhe possibilita a aquisição de habilidades que o levam a tomar decisões sem se conformar ao ponto de vista dos outros. Noller (1994) refere ainda, que na adolescência há um desejo de maior autonomia, de menos controlo parental e menos envolvimento na vida da família. Pelo que, nesta fase, os adolescentes já não são tão afectados pelos conflitos que possam existir nas suas relações, tanto familiares como sociais, e assim, não afectam os resultados escolares. Também os resultados de Peixoto (2003) corroboram esta ideia ao constatar que a percepção da qualidade da relação com a família diminui do 7º para o 9º ano de escolaridade e é inexistente para os alunos do 11º ano.

Na análise da quinta hipótese verificámos que os alunos que têm uma alta percepção da relação com a família estão mais orientados para a tarefa, menos para a autodefesa e para o evitamento. Salientam Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) que alguns autores demonstraram em várias investigações relações significativas entre o contexto familiar e as características motivacionais dos estudantes. Também Deci e Ryan (1980, 1985, in Ginsburg & Bronstein, 1993) propõem que um ambiente que promova suporte ao nível da autonomia comportamental e competência, facilita o desenvolvimento da motivação intrínseca. Concluimos assim, que a qualidade da relação familiar é importante para a orientação motivacional dos estudantes, porque ao serem mais orientados para a tarefa leva-os a ver as tarefas escolares como fim em si mesmas, a adquirir novas habilidades e conhecimentos e a considerarem que o esforço é a causa dos seus sucessos ou fracassos. Estes alunos lutam pelo sucesso em função da satisfação intrínseca que este lhe proporciona (Atkinson, 1964, 1983, in Lemos, 1993).

Por outro lado, é interessante verificar que são os alunos com alta percepção da relação com a família os que são menos auto defensivos e que têm menor tendência para o evitamento, resultado este que vai de encontro aos resultados de Skaalvik (1997) que verificou que a autodefesa e o evitamento não se correlacionam com a orientação para a tarefa. Estes adolescentes, com uma positiva percepção do relacionamento familiar usufruem de um clima propício ao desenvolvimento de sentimentos de competência e valores promotores de uma motivação intrínseca.

Este estudo tinha como objectivos verificar se a motivação influencia o sucesso escolar e se medeia as relações entre o auto-conceito académico, a auto-estima e a percepção da relação familiar com o rendimento académico dos alunos. No que concerne ao primeiro objectivo verificamos que entre os alunos com e sem repetência, no seu passado escolar, não se encontram diferenças significativas ao nível da motivação. Relativamente ao nosso segundo objectivo constatamos que a motivação tem um efeito mediador, entre a percepção da relação com a família e o auto-conceito académico com os resultados escolares, muito fraco e pouco significativo. Esta relação tem significado através do auto-conceito académico pela influência da percepção da relação com a família.

### **Relações entre as variáveis**

Neste sub-capítulo procuraremos analisar as relações entre as diferentes variáveis incluídas no estudo, para as quais foi proposto um hipotético modelo de relações. As análises iniciais revelaram alguma desadequação do modelo aos dados, o que nos levou a fazer uma alteração com a finalidade de tornar o modelo mais plausível. Essa alteração prendeu-se com a eliminação da relação entre a auto-estima e a orientação para a tarefa, dado se verificar que esta relação não era significativa. Pelo que concluímos que a auto-estima não afecta directamente a orientação para a tarefa, contrariamente a alguns estudos que prevêem a relação da auto-estima com a motivação, tais como os de Harter e Connel (1984, in Henriques, 2000). Pensamos que este resultado tem a ver com a idade e o nível de escolaridade dos alunos e também por a auto-estima como refere Vaz Serra (1988) ser uma avaliação que o

indivíduo faz das suas capacidades e desempenhos e, por isso, não tem influência sobre os objectivos motivacionais, mas talvez, sobre o resultado dos mesmos. Como sugere Burns (1979) a auto-estima é o processo através do qual o indivíduo examina o seu desempenho, capacidades e atributos. Ao não investirem na orientação para a tarefa pode ser uma forma de os adolescentes protegerem a sua auto-estima, pois, tal como diz Covington e Beery (1976, in Rogers, 1982) todas as pessoas estão motivadas para manter uma imagem de si próprias, tão positiva, quanto as circunstâncias o permitem. Por outro lado, não foram testadas as outras dimensões da escala da motivação, daí não sabermos se a auto-estima pode ter ou não influência sobre alguma delas, poderá ser um estudo a realizar, ver se ao nível das outras dimensões existe alguma relação já que no estudo das nossas hipóteses, esta se relaciona negativamente com a autodefesa.

Após a eliminação da relação entre a auto-estima e a orientação para a tarefa, a auto-estima surge predominantemente afectada pelo auto-conceito académico e pela percepção da relação com a família, tal como nos resultados de Peixoto (2003). Esta influência é compreensível uma vez que a percepção de desempenho no contexto escolar, afecta significativamente o seu sentimento global enquanto pessoa. Relativamente à qualidade da relação familiar vários autores, apontam no sentido de que esta tem grande influência na manutenção da auto-estima dos adolescentes (Belsky (1981, 1984, in Cano-Garcia, 1999); Marjoribanks (1979, in Cano-Garcia, 1999); Noller, 1994; Roberts *et al*, 2000).

A percepção da relação com a família afecta moderadamente, tanto a auto-estima, como a orientação para a tarefa, como o auto-conceito académico. Este último apresenta um valor estimado superior às outras duas variáveis e, por sua vez, é o que mais afecta o rendimento escolar dos alunos relativamente à orientação para a tarefa. Este resultado vai de encontro ao resultado de Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) que constataram que a auto-competência medeia os contextos escolar e familiar e a realização escolar dos alunos sendo também esta relação mais forte, neste estudo, do que a estabelecida pela motivação.

Concluimos, tal como Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) que a maior influência nos resultados escolares é feita através da relação com a família e do auto-conceito académico. Os resultados apontam para o importante papel da família na realização escolar dos estudantes, pois verifica-se que a família influencia o modo como os estudantes percebem as suas habilidades, que por sua vez, influenciam fortemente o rendimento académico dos alunos. Brookover, Patterson e Thomas (1965, in Barros, 1992) realçam que o incremento da avaliação parental ajudam a estabelecer um auto-conceito positivo, logo nestes alunos, com suporte familiar, o seu auto-conceito sai reforçado e condu-los a bons resultados escolares, pois de acordo com diversos autores (Rogers, 1982) o auto-conceito está positivamente relacionado com o sucesso escolar.

## **CONCLUSÃO**

## 9 - CONCLUSÃO

Nesta parte do nosso trabalho iremos apresentar as conclusões do estudo, as limitações do mesmo e lançar algumas propostas para futuras investigações.

Os resultados do presente trabalho sugerem, que o estatuto escolar do aluno não tem influência ao nível da orientação motivacional e da percepção da relação com a família. Os vários estudos analisados apontam em sentido contrário, mas tendo em conta a faixa etária dos participantes no estudo e tendo em conta que se encontram no final de um percurso é de esperar que assim aconteça. Estes alunos encontram-se no final do ensino secundário, que no nosso sistema educativo actual, não tem carácter obrigatório, assim só vai para este nível de ensino quem, à partida, tem essa vontade. O que nos leva a concluir que nesta fase da vida escolar os adolescentes continuam a estudar porque têm dentro de si objectivos que tentam atingir, mesmo não obtendo sucesso escolar. Podendo no entanto, essa motivação ser extrínseca, como por exemplo desejo ou imposição dos pais. Pensamos que seria interessante investigar esta situação para se tentar saber quais os objectivos que uns e outros perseguem. Ou seja quais os objectivos dos alunos com sucesso e quais os objectivos dos alunos com insucesso. Seria importante perceber se estes objectivos se diferenciam, se os objectivos dos alunos com sucesso se prendem com a continuação de estudos e se os objectivos dos alunos com insucesso se prendem com a entrada para a vida activa.

Concluimos também que a qualidade da relação familiar é importante para a realização destes adolescentes dado ser um factor importante no desenvolvimento do auto-conceito académico que por sua vez tem muita influência nos resultados escolares. Vários autores encontraram relações entre o auto-conceito e a qualidade da relação familiar (Fontaine, Campos & Musitu, 1992), neste trabalho essa relação também foi encontrada e, ao verificarmos que essa relação influencia grandemente os resultados escolares, torna-se imperativo que as famílias tomem consciência desta situação. A família e a escola são contextos privilegiados de interacção e são determinantes enquanto factores de formação e desenvolvimento do auto-conceito (Simões, 2001). A escola pode e deve ser um meio de interacção com os pais dos

seus alunos de modo a estarem atentos a aspectos particulares da vida das crianças e jovens de modo a proporcionarem-lhes experiência adequadas e desafiadoras que contribuam para o desenvolvimento global das múltiplas dimensões da personalidade.

Neste estudo colocámos uma das dimensões da motivação (orientação para a tarefa) como variável mediadora entre a auto-estima, o auto-conceito académico, a percepção da relação com a família e o rendimento escolar. Constatamos que a orientação para a tarefa, recebe influência da qualidade da relação familiar e do auto-conceito, mas tem uma fraca influência nos resultados escolares. É sim, o auto-conceito académico o que influencia os resultados escolares mais fortemente recebendo influência da percepção da relação com a família. Assim sendo, torna-se imperativo que os pais, as escolas e sobretudo os professores sejam promotores de um alto auto-conceito académico nos seus alunos.

Brookover, Patterson e Thomas (1965, in Barros, 1992) salientam que a família e os professores podem incrementar nos alunos um auto-conceito positivo, a família através da avaliação parental e os professores levando os alunos a terem noção da sua capacidade académica. Realça ainda, Diogo (1998) que a família e a escola são os primeiros ambientes sociais que proporcionam estímulos e modelos que servem de referência para as condutas dos sujeitos, fundamentais para o seu crescimento. Pelo que, se torna importante que exista articulação entre estas duas instituições de modo a beneficiar o bom desenvolvimento dos alunos que promova um bom auto-conceito, nos mesmos, de forma a conduzi-los ao sucesso. Pois, como é referido na literatura, as avaliações e considerações que os alunos recebem por parte dos outros (pais professores e colegas) têm sobre si próprio um efeito determinante no auto-conceito (Barros, 1992).

Sugere Veiga (1996b, p. 51) que “ as características da instituição escolar poderão afectar o auto-conceito dos alunos, a planificação educativa deverá ser repensada, no intuito de uma intervenção maior na promoção do conceito que os alunos têm de si mesmos”.

Neste trabalho não foi estudada a relação dos alunos com a escola e os professores, pelo que, sugerimos como hipótese de um futuro estudo, verificar se o modo como os alunos percebem a escola e a relação com os professores e o seu desempenho tem alguma influência na motivação dos alunos para a aprendizagem. Tal como realçam Wong, Wiest e Cusick (2002) um grande número de estudos tem demonstrado uma associação significativa entre o suporte fornecido pelos professores e a competência percebida, a motivação intrínseca e o desempenho académico dos alunos.

Assim, sugerimos para futuras investigações que novas variáveis sejam introduzidas, tais como a percepção dos alunos relativamente à escola e a relação e desempenho dos professores, assim como, outros tipos de população, tais como estudantes universitários que não estejam em contacto directo com a família com a finalidade de verificar se esta continua a ter influência sobre os estudantes.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Adams, G. R., Montemayor, R., & Gullotta, T. P. (1996). Psychosocial development during adolescence: The legacy of John Hill. In G. R. Adams, R. Montemayor & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism*, (Vol.8, pp. 1- 11), Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Alcántara, J. C. (1991). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano.
- Alves Martins, M. (1998). Dinâmica de escola e identidades sociais. In, M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 43-49). Lisboa: I.S.P.A.
- Ames, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. In G. C. Roberts, (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 197-214). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atkinson, J. W. (1982). Motivational determinants of thematic apperception. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and Society* (pp. 3-63). San Francisco: Jossey-Bas Inc, Publishers.
- Azevedo, J. (1992). Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano: 1989/1991. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 17-45.
- Baião, G.S. (2001). *Autoconceito e autoestima e "pressão" familiar para o sucesso académico*. Monografia em psicologia educacional. Lisboa: ISPA.
- Barros, A., Barros, J., & Neto, F. (1988). Locus de controle e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: American Psychological Association.

Bernardo, R. P. , & Matos, M. G. (2003). Adaptação portuguesa do physical self-perception profile for children and youth e do perceived importance profile for children and youth. *Análise psicológica*, 21,127-144.

Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' Transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self- regulation and performance among college students. *British Journal od Educational Psychology*, 65, 317-329.

Burns, R. B. (1979). *The self concept: Theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman Inc.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington: American Psychological Association.

Byrne, B. M., & Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.

Canavarro, M. C. S. (1999). *Relações afetivas e saúde mental: Uma abordagem ao longo do ciclo de vida*. Coimbra: Quarteto.

Cano-Garcia, F. (1999). Clima familiar e apoio parental: Incidencia en el rendimiento escolar. In A.M. Fontaine (Org.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança – Partenariado Família-Escuela Y Desarrollo de los Niños* (pp. 223-238). Porto: Edições Asa.

Cardoso, C., & Peixoto, F. (1999). Auto-conceito e clima de sala de aula: Estudo junto de alunos do 7º e 11º anos. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, ( Vol. 6, pp. 424-641) Braga: APPORT.

Carvalho, M. J. R. (1988). *A estatística aplicada à experimentação agrícola*. Porto: Edições Afrontamento.

Clegg, F. (1995). *Estatística para todos –Um manual para ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Collins, W. A. & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams,

& T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development*, Vol. 6, (pp. 7- 31), Califórnia: Sage Publications, Inc.

Coopersmith, S. (1975). Estudios sobre la estimacion propia. In R. C. Atkinson (Org .) *Selecciones de scientific american: Psicologia contemporanea* (pp. 395-400). Madrid: Editorial Blume.

Diniz, H. M., & Peixoto, L. M. (2001). *A promoção do autoconceito no ensino básico: Contributos da disciplina de educação visual e tecnológica*. Braga: APPACDM.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria escola-família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.

DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescence: From stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescence*, 20, 5-11.

Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectiva de meta. In G. C. Roberts, (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 87-122). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In Paul, H. Mussen, (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, Vol. 4, (pp. 1017-1095). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol3, pp. 259-295). San Diego: Academic Press, Inc.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.

Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. M. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol. 4, pp. 491-500). Braga: APPORT.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fontaine, A. M. (1990a). Teste de motivação para a realização de J. M. Hermans: Adaptação para jovens portugueses. *Psychologica*, 4, 81-103.

Fontaine, A. M. (1990b). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fontaine, A. M. (1990c). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Coord) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol. 1, pp. 93-131): Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M., Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção da interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

Gecas, V. (1986). The motivational significance of self-concept for socialization theory. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in Group Processes* (Vol.3, pp. 131-156). London: Jai Press Inc.

Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.

Guivernau, M., & Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65, 237-252.

Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 1097-1149). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol.4 , pp. 275-385). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol. 5, pp. 553- 600). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hauser, S., Powers, S., Noam, G., Jacobson, A., Weiss, B., & Follansbee, D. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55, 195-213.

Henriques, E. S. (2000). *Padrão desenvolvimental da motivação intrínseca/extrínseca em estudantes do 6º ao 9º anos de escolaridade: Relação com o auto-conceito*. Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

James, W. (1918). *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Dover Publications, Inc. (Obra original publicada 1890).

Jesuino, J. C., Pereira, O. G., & Joyce-Moniz, L. (1979). *Desenvolvimento psicológico da criança*. Vol. 2. Lisboa: Moraes Editores.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesus, S. N., & Abreu, M. V. (1993). Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado. *Psychologica*, 10, 29-37.

Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.

Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino aprendizagem, em situação de sala de aula*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.

Lessard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Linver, M. R., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence*, 17, 294-318.

Machado, M. G. F. (1995). *Representação da vinculação e percepção da qualidade da relação adolescentes-pais*. Tese de Mestrado, em Psicologia Clínica do Desenvolvimento, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 299-315). San Diego: Academic Press, Inc.

Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (Vol. 2). London: Academic Press, Inc.

Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, P., & Fontaine, A. (1994/95). Percepções das crianças acerca das relações escola-família: Construção de um instrumento e estudos psicométricos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 53-66.

McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la Motivacion Humana*. Madrid: Narcea.

Montemayor; R. (1994). The study of personal relationships during adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development*, (Vol. 6, pp. 1- 6), Califórnia: Sage Publications, Inc.

Moreno, J. A. A. (1995). *Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados dos 2º e 3º ciclos da EB do concelho de Almada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Moriarty, B., Douglas, G., Punch, K., & Hattie, J. (1995). The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 73-84.

Municio, I. P. (1996). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Neves, I. P. (1999). Análise do contexto de socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. In A.M. Fontaine (Org.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança – Partenariado familia-escuela Y desarrollo de los niños* (pp. 240-254). Porto: Edições Asa.

Nicholls, J. G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. In G. C. Roberts, (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 57-84). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development*, (Vol. 6, pp. 37-73), Califórnia: Sage Publications, Inc.

Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formacion, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol.3, pp. 463-552 ). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In, M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: I.S.P.A.

Peixoto, F. (1999). Escala de percepção da relação com a família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol 6, pp. 468-474). Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, ( Vol 6, pp. 632-640. Braga: APPORT.

Peixoto, F., Martins, M. A., Matta, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, ( Vol. 4, pp.531-537) Braga: APPORT.

Peixoto, F. (2003). *Auto-conceito, auto-estima e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Pereira, A. (2002). *SPSS: Guia prático de utilização – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, F. (1991). Autoconceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 9, 145-150.

Pereira, M. G. (1998). Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares. In, M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 71-97). Lisboa: I.S.P.A.

Pestana, M. H., & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.

Pintrich, P. R. , & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom: Academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence, 14*, 139-161.

Rego, A. (1998). Motivação e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica, 16*, 635-646.

Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder- Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise Psicológica, 18*, 335-344.

Roberts, A., Seidman, E., Pedersen, S., Chesir-Teran, D., Allen, L., Aber, J. L., et al. (2000). *Journal of Early Adolescence, 20*, 68-92.

Roberts , L. R., & Peterson, A. C. (1992). The relationship between academic achievement and social self-image during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 12*, 197-219.

Robinson, W. P., & Taylor, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica, 5*, 105-113.

Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling: The expectancy process*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rogers, C. (1990). Motivation in primary years. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds.), *The Social Psychology of the Primary School* (pp. 92-110), London: Routledge.

Santos, C. C. (2003). *Vinculação, estudo e aprendizagem: Estudo realizado com estudantes do ensino superior*. Coimbra: Quarteto.

Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, ( Vol. 6, 101-112) Braga: APPORT .

Sartor, C. E., & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37, 221-334.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 13-44). San Diego: Academic Press, Inc.

Schunk, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds.), *The Social Psychology of the Primary School* (pp. 70-91), London: Routledge.

Seegers, G., Putten, C. M., & Brabander, C. J. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on student's attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 365-384.

Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego-and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.

Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, em Psicologia Educacional, não publicada, Université de Provence, Aix-en-Provence.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6, 101-110.

Serra, A. (1998). Aprendizagem. In C. Rodrigues (Ed.), *Motivação*, (Vol. 2, pp. 257-297). Porto: Contraponto.

Silva, C.A. (2003). *ABC do SPSS for Windows, introdução ao tratamento de dados em ciências sociais*. Monsaraz: ADIM.

- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence*, 12, 267-279.
- Sousa, A. B. (1992). *Relações entre auto-percepção, interesses e resultados escolares*. Tese de mestrado em Psicologia da Educação, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. (4<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Tapia, J. A., & Garcia-Celay, I. M. (1993). Motivação e aprendizagem escolar. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (Vol.2, pp. 161-175): Porto: Artes Médicas.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. (Reimpressão 2002). Coimbra: Almedina.
- Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valente, I. P. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem: Estudo da interacção entre a vinculação e variáveis sócio-demográficas no autoconceito*. Coimbra: Quarteto.

Valery, J. H., O'Connor, P., Jennings, S. (1997). The nature and amount of support college-age adolescents request and receive from parents. *Adolescence*, 32, 323-337.

Veiga, F. H. (1996a). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (2ª ed.). Lisboa: Fim de século.

Veiga, F. H. (1996b). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.

Vrugt, A., Oort, F. J., & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 385-397.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1970). New conceptions in the study of achievement motivation. In Maher, B. A. (Ed.), *Progress in experimental personality research*, vol. 5. (pp.67-107). New York: Academic Press.

Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.

Wentzel, K. R., & Feldman, S. S. (1993). Parental predictors of boys' self-restraint and motivation to achieve at school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 13, 183-203.

Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37, 255-266.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

## **ANEXO A**

## I – PARTE

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Quais foram as tuas notas no último período

Nome da Disciplina	Nota	Nome da Disciplina	Nota

Já repetiste algum ano? (Se sim, indica o **n.º de vezes** e em que **anos de escolaridade**):

---

---

---

Data da passagem do questionário: \_\_\_\_\_

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	<b>Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	È importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
---------------------	---------	------------------	--------------------------------

- |    |   |                          |                          |                          |                          |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14 | Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Na escola alguns alunos quanto mais aprendem mais querem aprender.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## **ANEXO B**

## COMO É QUE EU SOU?

	Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **ANEXO C**

## E. P. R. F.

o questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação deve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

Por exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam de praticar desporto ou como os jovens que não gostam de desporto. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que não gostam de desporto, a seguir terias que decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado direito.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de praticar desporto nos seus tempos livres	MAS	Outros jovens não gostam de praticar desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida	MAS	Outros jovens acham que os pais não se metem na sua vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	MAS	Outros jovens não se sentem estimados pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam quando tiram notas baixas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos	MAS	Outros jovens sentem que os pais ficam satisfeitos pelo modo como fazem as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que nunca serão nada na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam	MAS	Outros jovens não acham que os pais os apoiem nas decisões que tomam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens têm pais que não se interessam pelo seu desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	MAS	Outros jovens sentem que a sua família gostaria que eles fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação a si	MAS	Outros jovens sentem que a família tem expectativas adequadas em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre coisas importantes	MAS	Outros jovens acham que os pais os deixam decidir sobre coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ninguém na família partilha as suas preocupações	MAS	Outros jovens sentem que a sua família partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que nunca os questionam sobre a sua vida na escola	MAS	Outros jovens têm pais que os questionam frequentemente sobre a sua vida na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não gostam do modo como se comportam	MAS	Outros jovens sentem que os pais gostam do modo como se comportam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que eles nunca são capazes de fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os tratam mais como crianças do que como adultos	MAS	Outros jovens sentem que os pais os tratam como adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	MAS	Outros jovens quando têm um problema sentem que podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o desempenho escolar dos seus filhos.	MAS	Outros jovens têm pais que não sabem como os seus filhos são enquanto alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família reconhece o seu valor	MAS	Outros jovens não sentem o seu valor reconhecido pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na vida	MAS	Outros jovens sentem que a família tem confiança em que eles tenham sucesso na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens discutem muito com os pais por causa das regras e do que decidem sobre eles	MAS	Outros jovens têm pais que combinam com eles o que devem ou não fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os compreendem	MAS	Outros jovens sentem que os pais não os compreendem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais não se importam com os resultados escolares	MAS	Outros jovens sentem que os seus pais ficam satisfeitos quando obtêm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não sentem que os pais tenham orgulho neles	MAS	Outros jovens sentem que os pais estão orgulhosos deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem às expectativas da sua família	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem às expectativas da sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais confiam em que eles façam o que devem fazer sem terem que os andar a "controlar"	MAS	Outros jovens sentem que os pais "controlam" tudo o que fazem porque não têm confiança neles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os pais para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares	MAS	Outros jovens não têm um ambiente familiar que os ajude a obter bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se aceites pela família tal como são	MAS	Outros jovens não se sentem bem aceites pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais têm uma ideia incorrecta das suas qualidades e capacidades	MAS	Outros jovens sentem que os pais têm uma ideia correcta das suas qualidades e capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os encorajam a dar opinião mesmo quando discordam dela	MAS	Outros jovens sentem que os pais não ligam à sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm ninguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	MAS	Outros sentem que têm alguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens sentem que a sua família põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se respeitados pela família	MAS	Outros jovens não se sentem respeitados pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem àquilo que a sua família espera deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANEXO D**  
Análise à Escala da Motivação

arning. Command name: GET DATA  
2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
Numeric[8,2]"  
Column #: 168

arning. Command name: GET DATA  
2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
Numeric[8,2]"  
Column #: 169

## Factor Analysis

### Communalities

	Initial	Extraction
Motiv 1	,312	,250
Motiv 2	,577	,582
Motiv 3	,551	,521
Motiv 4	,341	,350
Motiv 5	,387	,386
Motiv 6	,581	,517
Motiv 7	,613	,635
Motiv 8	,322	,275
Motiv 9	,572	,540
Motiv 10	,307	,259
Motiv 11	,468	,525
Motiv 12	,540	,408
Motiv 13	,531	,546
Motiv 14	,653	,625
Motiv 15	,501	,523
Motiv 16	,530	,536
Motiv 17	,520	,516
Motiv 18	,400	,395
Motiv 19	,343	,187
Motiv 20	,364	,319
Motiv 21	,496	,378
Motiv 22	,530	,451
Motiv 23	,271	,173
Motiv 24	,678	,598
Motiv 25	,520	,360
Motiv 26	,386	,380
Motiv 27	,333	,207

Extraction Method: Maximum Likelihood.

**Total Variance Explained**

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,718	21,179	21,179	5,152	19,081	19,081	4,421
2	4,281	15,856	37,034	3,753	13,900	32,981	3,339
3	1,909	7,070	44,105	1,397	5,175	38,157	3,517
4	1,732	6,415	50,520	1,138	4,214	42,370	2,841
5	1,288	4,769	55,289				
6	1,073	3,974	59,263				
7	,942	3,490	62,753				
8	,889	3,292	66,045				
9	,813	3,011	69,056				
10	,784	2,904	71,959				
11	,767	2,839	74,798				
12	,726	2,688	77,487				
13	,663	2,456	79,943				
14	,623	2,306	82,249				
15	,612	2,266	84,516				
16	,526	1,948	86,464				
17	,478	1,771	88,235				
18	,435	1,610	89,845				
19	,425	1,575	91,420				
20	,387	1,434	92,854				
21	,358	1,324	94,178				
22	,331	1,226	95,404				
23	,300	1,110	96,514				
24	,290	1,073	97,587				
25	,249	,921	98,508				
26	,225	,835	99,342				
27	,178	,658	100,000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

**Factor Matrix<sup>a</sup>**

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 14	,739			
Motiv 24	,727			
Motiv 6	,682			
Motiv 9	,681			
Motiv 2	,673			
Motiv 21	,591			
Motiv 7	,571		-,432	
Motiv 13	,540			
Motiv 16	,528			
Motiv 3	,513			
Motiv 10	,439			
Motiv 27	,410			
Motiv 20				
Motiv 23				
Motiv 17		,642		
Motiv 12		-,575		
Motiv 11		,563		
Motiv 22		,562		
Motiv 26		,552		
Motiv 4		,537		
Motiv 15		-,512		
Motiv 25		-,505		
Motiv 8				
Motiv 5				
Motiv 19				
Motiv 1				
Motiv 18				,475

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. 4 factors extracted. 4 iterations required.

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
413,415	249	,000

Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 2	,784			
Motiv 14	,737			
Motiv 24	,726			
Motiv 9	,671			
Motiv 6	,667			
Motiv 21	,544			
Motiv 27	,434			
Motiv 11		,749		
Motiv 17		,666		
Motiv 22		,638		
Motiv 4		,574		
Motiv 26		,566		
Motiv 12		-,516		
Motiv 25		-,465		
Motiv 7			-,775	
Motiv 13			-,699	
Motiv 16			-,698	
Motiv 3			-,686	
Motiv 20				
Motiv 19				
Motiv 10				
Motiv 23				
Motiv 18				,636
Motiv 15				,584
Motiv 5				,575
Motiv 1				,441
Motiv 8				,415

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

### Structure Matrix

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 14	,778			
Motiv 24	,765			
Motiv 2	,759			
Motiv 9	,714			
Motiv 6	,713			
Motiv 21	,602			
Motiv 27	,438			
Motiv 17		,704		
Motiv 11		,693		
Motiv 22		,629		
Motiv 12		-,590		,403
Motiv 26		,587		
Motiv 4		,586		
Motiv 25		-,530		
Motiv 7			-,790	
Motiv 13			-,729	
Motiv 16			-,729	
Motiv 3			-,718	
Motiv 20			-,439	
Motiv 10				
Motiv 19				
Motiv 23				
Motiv 15		-,437		,673
Motiv 18				,622
Motiv 5				,602
Motiv 8				,485
Motiv 1				,482

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

### Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1,000	-,095	-,381	,272
2	-,095	1,000	-,146	-,311
3	-,381	-,146	1,000	-,050
4	,272	-,311	-,050	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

## Factor Analysis

## Communalities

	Initial	Extraction
Motiv 1	,291	,266
Motiv 2	,575	,583
Motiv 3	,551	,526
Motiv 4	,338	,351
Motiv 5	,387	,399
Motiv 6	,581	,516
Motiv 7	,604	,619
Motiv 8	,320	,285
Motiv 9	,570	,541
Motiv 10	,306	,262
Motiv 11	,443	,535
Motiv 12	,539	,409
Motiv 13	,522	,541
Motiv 14	,647	,623
Motiv 15	,475	,511
Motiv 16	,521	,538
Motiv 17	,514	,519
Motiv 18	,394	,371
Motiv 20	,353	,316
Motiv 21	,496	,378
Motiv 22	,525	,452
Motiv 23	,269	,173
Motiv 24	,674	,599
Motiv 25	,516	,363
Motiv 26	,386	,381
Motiv 27	,332	,205

Extraction Method: Maximum Likelihood.

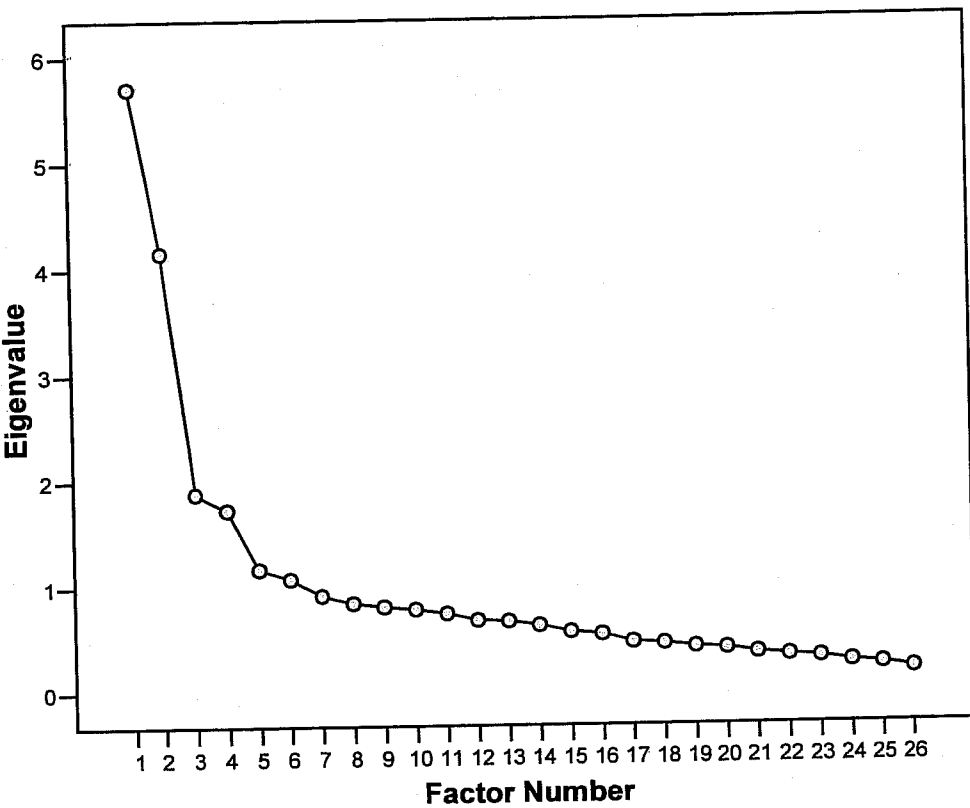
**Total Variance Explained**

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,704	21,939	21,939	5,132	19,738	19,738	4,383
2	4,151	15,967	37,906	3,638	13,991	33,729	3,265
3	1,877	7,219	45,125	1,368	5,261	38,990	3,436
4	1,723	6,625	51,751	1,127	4,334	43,324	2,874
5	1,161	4,465	56,216				
6	1,066	4,098	60,314				
7	,906	3,485	63,799				
8	,835	3,211	67,010				
9	,798	3,070	70,080				
10	,772	2,969	73,049				
11	,731	2,811	75,860				
12	,666	2,560	78,420				
13	,654	2,516	80,936				
14	,613	2,359	83,295				
15	,550	2,116	85,411				
16	,526	2,022	87,433				
17	,449	1,728	89,161				
18	,434	1,671	90,832				
19	,399	1,534	92,366				
20	,383	1,474	93,840				
21	,340	1,308	95,148				
22	,314	1,208	96,356				
23	,293	1,126	97,482				
24	,250	,960	98,442				
25	,226	,868	99,310				
26	,179	,690	100,000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

### Scree Plot



**Factor Matrix<sup>a</sup>**

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 14	,742			
Motiv 24	,730			
Motiv 9	,685			
Motiv 6	,684			
Motiv 2	,674		,319	
Motiv 21	,591			
Motiv 7	,556	,346	-,436	
Motiv 13	,528	,341	-,380	
Motiv 16	,517	,365	-,369	
Motiv 3	,503	,377	-,358	
Motiv 10	,438			
Motiv 27	,409			
Motiv 23	,362			
Motiv 20	,357			,337
Motiv 17		,651		
Motiv 12		-,577		
Motiv 11		,567		,401
Motiv 22		,565	,354	
Motiv 26		,558		
Motiv 4		,542		
Motiv 25	,313	-,509		
Motiv 15	,356	-,495		,354
Motiv 8		-,389		
Motiv 1		-,325		
Motiv 18		-,339		,458
Motiv 5		-,372		,394

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. 4 factors extracted. 4 iterations required.

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
370,839	227	,000

Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 2	,782			
Motiv 14	,729			
Motiv 24	,722			
Motiv 9	,671			
Motiv 6	,660			
Motiv 21	,539			
Motiv 27	,434			
Motiv 11		,758		
Motiv 17		,656		
Motiv 22		,642		
Motiv 4		,574		
Motiv 26		,563		
Motiv 12		-,501		
Motiv 25		-,448		
Motiv 7			-,762	
Motiv 16			-,700	
Motiv 13			-,694	
Motiv 3			-,691	
Motiv 20			-,397	
Motiv 10			-,344	
Motiv 23				,612
Motiv 18				,604
Motiv 5				,573
Motiv 15				,472
Motiv 1				,442
Motiv 8				

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 7 iterations.

### Structure Matrix

	Factor			
	1	2	3	4
Motiv 14	,777		-,375	
Motiv 24	,765		-,382	
Motiv 2	,761			
Motiv 9	,714		-,315	
Motiv 6	,711		-,337	
Motiv 21	,600			
Motiv 27	,438			
Motiv 17		,702		-,346
Motiv 11		,700		
Motiv 22		,632		
Motiv 26		,587		
Motiv 4		,587		
Motiv 12		-,582		,423
Motiv 25	,303	-,522		,357
Motiv 7	,349		-,777	
Motiv 16	,325		-,726	
Motiv 13	,346		-,721	
Motiv 3	,312		-,717	
Motiv 20			-,457	
Motiv 10	,301		-,405	,343
Motiv 23			-,315	
Motiv 15		-,425		,664
Motiv 5				,617
Motiv 18				,601
Motiv 1				,502
Motiv 8				,500

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

### Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1,000	-,082	-,392	,277
2	-,082	1,000	-,111	-,309
3	-,392	-,111	1,000	-,104
4	,277	-,309	-,104	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,720	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 1	12,78	3,170	,392	,704
Motiv 8	12,97	2,787	,443	,688
Motiv 5	12,79	2,773	,512	,659
Motiv 15	13,17	2,684	,557	,640
Motiv 18	12,74	2,815	,491	,667

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,860	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 2	13,49	12,535	,688	,831
Motiv 6	13,82	13,113	,653	,836
Motiv 9	13,70	13,140	,670	,834
Motiv 14	13,98	13,186	,726	,827
Motiv 21	14,05	13,789	,544	,851
Motiv 24	13,61	12,709	,698	,829
Motiv 27	14,36	15,051	,408	,866

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,866	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 2	11,68	10,197	,697	,838
Motiv 6	12,01	10,825	,641	,848
Motiv 9	11,89	10,928	,641	,848
Motiv 14	12,17	10,735	,751	,830
Motiv 21	12,24	11,366	,546	,864
Motiv 24	11,80	10,336	,712	,835

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,864	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 2	9,57	7,110	,711	,828
Motiv 6	9,89	7,759	,624	,850
Motiv 9	9,78	7,846	,624	,849
Motiv 14	10,06	7,729	,724	,827
Motiv 24	9,68	7,168	,743	,819

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 3	14,66	10,606	,605	,734
Motiv 7	14,80	10,259	,667	,720
Motiv 10	13,95	11,916	,392	,775
Motiv 13	14,70	10,484	,601	,734
Motiv 16	14,91	11,182	,627	,735
Motiv 20	14,06	11,284	,411	,775
Motiv 23	13,95	12,340	,282	,796

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 3	11,77	8,579	,617	,748
Motiv 7	11,91	8,275	,677	,733
Motiv 10	11,06	9,854	,381	,800
Motiv 13	11,81	8,415	,624	,746
Motiv 16	12,02	9,141	,631	,750
Motiv 20	11,17	9,253	,405	,801

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,801	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 3	8,99	5,875	,651	,742
Motiv 7	9,14	5,759	,672	,734
Motiv 10	8,29	7,184	,347	,831
Motiv 13	9,03	5,782	,645	,744
Motiv 16	9,24	6,479	,631	,753

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	7

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 4	14,45	9,662	,525	,786
Motiv 11	14,57	9,595	,586	,773
Motiv 12	14,35	10,260	,542	,781
Motiv 17	14,95	9,547	,620	,766
Motiv 22	14,95	10,340	,539	,782
Motiv 25	14,46	10,532	,457	,795
Motiv 26	15,05	10,547	,528	,784

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	6

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 4	11,78	7,268	,531	,771
Motiv 11	11,90	7,277	,577	,757
Motiv 12	11,68	8,057	,479	,779
Motiv 17	12,28	7,247	,609	,749
Motiv 22	12,28	7,747	,585	,757
Motiv 26	12,38	8,084	,528	,770

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv 4	9,00	5,250	,510	,757
Motiv 11	9,11	5,156	,592	,725
Motiv 17	9,50	5,262	,582	,729
Motiv 22	9,50	5,621	,582	,731
Motiv 26	9,59	5,916	,523	,750

**ANEXO E**  
**Análise à Escala do Auto-Conceito**

# Reliability

## Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,628	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 1	10,23	3,513	,250	,642
CQS 11	10,39	3,189	,414	,557
CQS 21	10,03	3,196	,424	,552
CQS 31	10,29	3,356	,402	,565
CQS 41	9,97	3,305	,433	,550

# Reliability

## Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	182	98,4
	Excluded <sup>a</sup>	3	1,6
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,640	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 2	12,51	2,892	,360	,615
CQS 12	12,54	3,211	,336	,616
CQS 22	12,66	3,198	,393	,586
CQS 32	12,80	3,124	,512	,534
CQS 42	12,76	3,552	,427	,584

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 3	9,79	4,642	,510	,650
CQS 13	9,88	4,116	,661	,580
CQS 23	10,21	5,208	,371	,703
CQS 33	9,35	5,088	,399	,693
CQS 43	9,63	4,788	,425	,686

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 4	10,09	6,014	,646	,783
CQS 14	10,32	5,362	,730	,756
CQS 24	10,24	5,718	,686	,770
CQS 34	10,70	6,995	,430	,839
CQS 44	10,45	6,271	,615	,792

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,873	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 4	10,56	7,150	,707	,844
CQS 14	10,79	6,621	,735	,837
CQS 24	10,71	6,858	,736	,837
CQS 44	10,92	7,712	,596	,869
CQS 52	10,70	6,995	,728	,839

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 5	12,88	7,605	,647	,763
CQS 15	13,04	8,455	,434	,811
CQS 25	12,45	8,173	,546	,786
CQS 35	12,84	8,311	,551	,785
CQS 45	12,64	8,297	,523	,791
CQS 51	12,75	7,299	,732	,742

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,588	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 6	12,24	3,084	,257	,588
CQS 16	12,54	3,011	,406	,501
CQS 26	12,22	2,768	,446	,472
CQS 36	12,44	3,150	,388	,513
CQS 46	12,38	3,367	,249	,581

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,760	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 7	13,24	4,443	,616	,689
CQS 17	13,25	4,506	,667	,678
CQS 27	13,41	4,416	,428	,761
CQS 37	13,38	4,488	,563	,705
CQS 47	13,40	4,578	,433	,754

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,582	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 8	10,35	3,683	,446	,461
CQS 18	10,40	4,176	,354	,519
CQS 28	10,43	4,410	,271	,562
CQS 38	10,68	4,110	,354	,518
CQS 48	10,57	4,323	,273	,563

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 9	8,10	6,338	,706	,737
CQS 19	8,29	7,740	,535	,791
CQS 29	8,30	7,449	,573	,780
CQS 39	7,85	7,314	,504	,803
CQS 49	8,05	6,775	,680	,747

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,801	6

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 10	14,57	7,263	,526	,782
CQS 20	14,12	7,592	,577	,765
CQS 30	14,15	8,202	,491	,784
CQS 40	14,04	7,790	,625	,757
CQS 50	13,96	8,266	,516	,780
CQS 53	14,13	7,076	,635	,751

**Reliability**

**Warnings**

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	183	98,9
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,1
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,790	15

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CQS 1	33,49	31,900	,346	,782
CQS 8	33,24	30,876	,387	,779
CQS 9	33,95	28,651	,558	,763
CQS 11	33,65	30,943	,484	,772
CQS 18	33,28	31,853	,328	,784
CQS 19	34,14	30,833	,447	,775
CQS 21	33,29	31,756	,385	,780
CQS 28	33,31	32,952	,197	,793
CQS 29	34,14	30,430	,468	,773
CQS 31	33,56	31,313	,484	,773
CQS 38	33,56	31,962	,301	,786
CQS 39	33,70	29,684	,476	,772
CQS 41	33,24	31,854	,410	,778
CQS 48	33,46	32,964	,181	,795
CQS 49	33,90	29,639	,509	,769

## **ANEXO F**

### **Análise à Escala da Percepção da Relação com a Família**

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	184	99,5
	Excluded <sup>a</sup>	1	,5
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,771	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EPRF 1	17,41	11,762	,361	,768
EPRF 11	16,98	10,666	,578	,724
EPRF 16	17,25	11,238	,464	,748
EPRF 21	17,18	10,246	,537	,733
EPRF 26	16,90	11,306	,522	,737
EPRF 31	17,04	11,036	,480	,745
EPRF 6	16,66	11,188	,510	,739

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EPRF 2	19,13	14,450	,518	,853
EPRF 9	19,38	12,216	,711	,826
EPRF 19	19,59	12,189	,735	,822
EPRF 24	19,74	12,639	,554	,852
EPRF 29	19,52	12,773	,711	,828
EPRF 34	19,40	13,002	,646	,836
eprf14	19,97	13,042	,540	,852

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,812	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EPRF 8	20,03	10,505	,592	,781
EPRF 13	20,25	9,633	,640	,770
EPRF 18	20,14	9,965	,625	,774
eprf23	19,96	10,074	,659	,769
EPRF 28	20,34	10,735	,492	,797
EPRF 33	20,09	10,873	,453	,804
EPRF 3	20,00	10,913	,401	,814

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,866	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EPRF 7	17,24	17,063	,631	,848
EPRF 12	17,21	18,240	,581	,855
EPRF 17	17,37	16,505	,740	,833
EPRF 22	17,44	16,933	,673	,843
EPRF 27	17,49	16,295	,668	,844
EPRF 32	17,35	17,227	,599	,853
EPRF 4	17,50	17,230	,589	,854

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	185	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	185	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,901	4

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aceitação	9,1479	2,614	,801	,864
STE	9,1425	2,909	,705	,898
SupAfectivo	9,5587	2,301	,837	,853
Autonomia	9,5784	2,719	,789	,869

**ANEXO G**  
**Análises às hipóteses**

# General Linear Model

## Between-Subjects Factors

	Value Label	N
repete	,00	Sem Rep. 102
	1,00	Com Rep. 83

## Descriptive Statistics

	repete	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Sem Rep.	3,2490	,37383	102
	Com Rep.	3,1904	,44602	83
	Total	3,2227	,40770	185
AutoValor	Sem Rep.	2,4608	,60545	102
	Com Rep.	2,4289	,75167	83
	Total	2,4465	,67325	185
AutoDefesa	Sem Rep.	2,2118	,50957	102
	Com Rep.	2,2627	,71358	83
	Total	2,2346	,60836	185
Evitamento	Sem Rep.	2,3098	,51866	102
	Com Rep.	2,3663	,62455	83
	Total	2,3351	,56771	185

## Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Box's M	25,546
F	2,494
df1	10
df2	145652,4
Sig.	,005

tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+repete

## Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,992	5340,103 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Wilks' Lambda	,008	5340,103 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Hotelling's Trace	118,669	5340,103 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Roy's Largest Root	118,669	5340,103 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
repete	Pillai's Trace	,008	,374 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,827
	Wilks' Lambda	,992	,374 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,827
	Hotelling's Trace	,008	,374 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,827
	Roy's Largest Root	,008	,374 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,827

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+repete

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	1,254	1	183	,264
AutoValor	3,932	1	183	,049
AutoDefesa	11,647	1	183	,001
Evitamento	2,620	1	183	,107

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+repete

**Tests of Between-Subjects Effects**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Tarefa	,157 <sup>a</sup>	1	,157	,947	,332
	AutoValor	,046 <sup>b</sup>	1	,046	,102	,750
	AutoDefesa	,118 <sup>c</sup>	1	,118	,319	,573
	Evitamento	,146 <sup>d</sup>	1	,146	,451	,503
Intercept	Tarefa	1897,557	1	1897,557	11412,585	,000
	AutoValor	1094,135	1	1094,135	2402,133	,000
	AutoDefesa	916,176	1	916,176	2466,314	,000
	Evitamento	1000,618	1	1000,618	3095,441	,000
repete	Tarefa	,157	1	,157	,947	,332
	AutoValor	,046	1	,046	,102	,750
	AutoDefesa	,118	1	,118	,319	,573
	Evitamento	,146	1	,146	,451	,503
Error	Tarefa	30,427	183	,166		
	AutoValor	83,354	183	,455		
	AutoDefesa	67,980	183	,371		
	Evitamento	59,156	183	,323		
Total	Tarefa	1951,960	185			
	AutoValor	1190,680	185			
	AutoDefesa	991,880	185			
	Evitamento	1068,080	185			
Corrected Total	Tarefa	30,585	184			
	AutoValor	83,400	184			
	AutoDefesa	68,099	184			
	Evitamento	59,302	184			

a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,000)

b. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,005)

c. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,004)

d. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,003)

**frequencies**

**Statistics**

		AutoAcad	AE
N	Valid	185	185
	Missing	0	0
Percentiles	33,33333333	2,2667	2,6667
	66,66666667	2,5333	3,0000

**frequency Table**

**AutoAcad**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,60	2	1,1	1,1	1,1
1,67	3	1,6	1,6	2,7
1,73	2	1,1	1,1	3,8
1,80	8	4,3	4,3	8,1
1,87	7	3,8	3,8	11,9
1,93	5	2,7	2,7	14,6
2,00	9	4,9	4,9	19,5
2,07	8	4,3	4,3	23,8
2,13	12	6,5	6,5	30,3
2,20	4	2,2	2,2	32,4
2,27	13	7,0	7,0	39,5
2,33	15	8,1	8,1	47,6
2,40	11	5,9	5,9	53,5
2,47	13	7,0	7,0	60,5
2,53	15	8,1	8,1	68,6
2,60	10	5,4	5,4	74,1
2,64	1	,5	,5	74,6
2,67	12	6,5	6,5	81,1
2,73	6	3,2	3,2	84,3
2,80	6	3,2	3,2	87,6
2,87	5	2,7	2,7	90,3
2,93	3	1,6	1,6	91,9
3,00	2	1,1	1,1	93,0
3,07	2	1,1	1,1	94,1
3,13	2	1,1	1,1	95,1
3,20	4	2,2	2,2	97,3
3,27	1	,5	,5	97,8
3,33	1	,5	,5	98,4
3,40	2	1,1	1,1	99,5
3,53	1	,5	,5	100,0
Total	185	100,0	100,0	

**AE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,17	1	,5	,5	,5
1,20	1	,5	,5	1,1
1,67	3	1,6	1,6	2,7
1,83	5	2,7	2,7	5,4
2,00	13	7,0	7,0	12,4
2,17	6	3,2	3,2	15,7
2,33	11	5,9	5,9	21,6
2,50	11	5,9	5,9	27,6
2,67	27	14,6	14,6	42,2
2,83	22	11,9	11,9	54,1
3,00	32	17,3	17,3	71,4
3,17	19	10,3	10,3	81,6
3,33	9	4,9	4,9	86,5
3,50	7	3,8	3,8	90,3
3,67	5	2,7	2,7	93,0
3,83	10	5,4	5,4	98,4
4,00	3	1,6	1,6	100,0
Total	185	100,0	100,0	

**Between-Subjects Factors**

	Value Label	N	
AErec	1,00	Baixa A.E.	78
	2,00	Alta A.E.	85

**Descriptive Statistics**

	AErec	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Baixa A.E.	3,2436	,42597	78
	Alta A.E.	3,2212	,41060	85
	Total	3,2319	,41688	163
AutoValor	Baixa A.E.	2,5154	,69695	78
	Alta A.E.	2,4353	,64378	85
	Total	2,4736	,66887	163
AutoDefesa	Baixa A.E.	2,4949	,63877	78
	Alta A.E.	2,0282	,48516	85
	Total	2,2515	,60882	163
Evitamento	Baixa A.E.	2,3590	,54925	78
	Alta A.E.	2,3459	,60347	85
	Total	2,3521	,57642	163

**Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>**

Box's M	14,350
F	1,396
df1	10
df2	121836,2
Sig.	,175

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+AErec

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,992	4753,062 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Wilks' Lambda	,008	4753,062 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Hotelling's Trace	120,331	4753,062 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Roy's Largest Root	120,331	4753,062 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
AErec	Pillai's Trace	,161	7,592 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Wilks' Lambda	,839	7,592 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Hotelling's Trace	,192	7,592 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000
	Roy's Largest Root	,192	7,592 <sup>a</sup>	4,000	158,000	,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+AErec

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	,001	1	161	,975
AutoValor	,769	1	161	,382
AutoDefesa	8,095	1	161	,005
Evitamento	,971	1	161	,326

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+AErec

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Tarefa	,020 <sup>a</sup>	1	,020	,117	,733
	AutoValor	,261 <sup>b</sup>	1	,261	,582	,447
	AutoDefesa	8,857 <sup>c</sup>	1	8,857	27,856	,000
	Evitamento	,007 <sup>d</sup>	1	,007	,021	,885
Intercept	Tarefa	1699,932	1	1699,932	9728,165	,000
	AutoValor	996,909	1	996,909	2222,542	,000
	AutoDefesa	832,146	1	832,146	2617,212	,000
	Evitamento	900,365	1	900,365	2693,412	,000
ARec	Tarefa	,020	1	,020	,117	,733
	AutoValor	,261	1	,261	,582	,447
	AutoDefesa	8,857	1	8,857	27,856	,000
	Evitamento	,007	1	,007	,021	,885
Error	Tarefa	28,134	161	,175		
	AutoValor	72,216	161	,449		
	AutoDefesa	51,190	161	,318		
	Evitamento	53,820	161	,334		
Total	Tarefa	1730,720	163			
	AutoValor	1069,840	163			
	AutoDefesa	886,360	163			
	Evitamento	955,640	163			
Corrected Total	Tarefa	28,154	162			
	AutoValor	72,477	162			
	AutoDefesa	60,047	162			
	Evitamento	53,827	162			

a. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,005)

b. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = -,003)

c. R Squared = ,147 (Adjusted R Squared = ,142)

d. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,006)

General Linear Model

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
AAcadRec	1,00 Baixo A.C. Acad.	73
	2,00 Alto A.C. Acad.	73

Descriptive Statistics

	AAcadRec	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Baixo A.C.Acad.	3,0877	,40413	73
	Alto A.C. Acad.	3,3644	,39629	73
	Total	3,2260	,42232	146
AutoValor	Baixo A.C.Acad.	2,3726	,72672	73
	Alto A.C. Acad.	2,5479	,63072	73
	Total	2,4603	,68375	146
AutoDefesa	Baixo A.C.Acad.	2,3534	,67538	73
	Alto A.C. Acad.	2,1726	,58435	73
	Total	2,2630	,63583	146
Evitamento	Baixo A.C.Acad.	2,5534	,51372	73
	Alto A.C. Acad.	2,1836	,57325	73
	Total	2,3685	,57328	146

**Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>**

Box's M	11,438
F	1,110
df1	10
df2	99136,255
Sig.	,350

tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+AAcadRec

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,991	3755,760 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Wilks' Lambda	,009	3755,760 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Hotelling's Trace	106,546	3755,760 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Roy's Largest Root	106,546	3755,760 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
AAcadRec	Pillai's Trace	,190	8,269 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Wilks' Lambda	,810	8,269 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Hotelling's Trace	,235	8,269 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000
	Roy's Largest Root	,235	8,269 <sup>a</sup>	4,000	141,000	,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+AAcadRec

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	,070	1	144	,791
AutoValor	,375	1	144	,541
AutoDefesa	1,295	1	144	,257
Evitamento	,286	1	144	,594

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+AAcadRec

### Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Tarefa	2,795 <sup>a</sup>	1	2,795	17,448	,000
	AutoValor	1,122 <sup>b</sup>	1	1,122	2,424	,122
	AutoDefesa	1,193 <sup>c</sup>	1	1,193	2,993	,086
	Evitamento	4,993 <sup>d</sup>	1	4,993	16,854	,000
Intercept	Tarefa	1519,459	1	1519,459	9485,790	,000
	AutoValor	883,730	1	883,730	1908,837	,000
	AutoDefesa	747,700	1	747,700	1874,885	,000
	Evitamento	819,025	1	819,025	2764,517	,000
AAcadRec	Tarefa	2,795	1	2,795	17,448	,000
	AutoValor	1,122	1	1,122	2,424	,122
	AutoDefesa	1,193	1	1,193	2,993	,086
	Evitamento	4,993	1	4,993	16,854	,000
Error	Tarefa	23,066	144	,160		
	AutoValor	66,667	144	,463		
	AutoDefesa	57,427	144	,399		
	Evitamento	42,662	144	,296		
Total	Tarefa	1545,320	146			
	AutoValor	951,520	146			
	AutoDefesa	806,320	146			
	Evitamento	866,680	146			
Corrected Total	Tarefa	25,861	145			
	AutoValor	67,790	145			
	AutoDefesa	58,620	145			
	Evitamento	47,655	145			

a. R Squared = ,108 (Adjusted R Squared = ,102)

b. R Squared = ,017 (Adjusted R Squared = ,010)

c. R Squared = ,020 (Adjusted R Squared = ,014)

d. R Squared = ,105 (Adjusted R Squared = ,099)

## General Linear Model

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
repete	,00 Sem Rep.	72
	1,00 Com Rep.	61
AErec	1,00 Baixa A.E.	60
	2,00 Alta A.E.	73
AAcadRec	1,00 Baixo A.C. Acad.	67
	2,00 Alto A.C. Acad.	66

### Descriptive Statistics

	repete	AErec	AAcadRec	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Sem Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	3,2000	,33466	16
			Alto A.C. Acad.	3,3714	,45646	14
			Total	3,2800	,39862	30
	Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0400	,45995	10
Alto A.C. Acad.			3,3125	,38667	32	
Total			3,2476	,41628	42	

**Descriptive Statistics**

	repete	AErec	AAcadRec	Mean	Std. Deviation	N	
Tarefa	Sem Rep.	Total	Baixo A.C.Acad.	3,1385	,38686	26	
			Alto A.C. Acad.	3,3304	,40490	46	
			Total	3,2611	,40648	72	
	Com Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0273	,46310	22
				Alto A.C. Acad.	3,6250	,34538	8
				Total	3,1867	,50633	30
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0947	,37929	19
				Alto A.C. Acad.	3,4667	,34466	12
				Total	3,2387	,40470	31
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0585	,42248	41
				Alto A.C. Acad.	3,5300	,34504	20
				Total	3,2131	,45441	61
	Total	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,1000	,41785	38
				Alto A.C. Acad.	3,4636	,42934	22
				Total	3,2333	,45423	60
Alta A.E.		Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0759	,40148	29	
			Alto A.C. Acad.	3,3545	,37816	44	
			Total	3,2438	,40858	73	
Total		Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	3,0896	,40793	67	
			Alto A.C. Acad.	3,3909	,39603	66	
			Total	3,2391	,42815	133	
AutoValor	Sem Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	2,3250	,66081	16	
			Alto A.C. Acad.	2,3571	,62353	14	
			Total	2,3400	,63278	30	
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4400	,74714	10
				Alto A.C. Acad.	2,6875	,47366	32
				Total	2,6286	,55096	42
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,3692	,68280	26
				Alto A.C. Acad.	2,5870	,53897	46
				Total	2,5083	,59947	72
	Com Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,5364	,69388	22
				Alto A.C. Acad.	3,1750	,50639	8
				Total	2,7067	,70218	30
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,2947	,80930	19
				Alto A.C. Acad.	2,1000	,61791	12
				Total	2,2194	,73640	31
Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4244	,74993	41		
		Alto A.C. Acad.	2,5300	,77941	20		
		Total	2,4590	,75485	61		
Total	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4474	,67932	38	
			Alto A.C. Acad.	2,6545	,69879	22	
			Total	2,5233	,68800	60	
	Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,3448	,77809	29	
			Alto A.C. Acad.	2,5273	,57400	44	
			Total	2,4548	,66354	73	
	Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4030	,71984	67	
			Alto A.C. Acad.	2,5697	,61593	66	
			Total	2,4857	,67298	133	
AutoDefesa	Sem Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	2,3750	,66081	16	
			Alto A.C. Acad.	2,5000	,49459	14	
			Total	2,4333	,58270	30	
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,1400	,35340	10
				Alto A.C. Acad.	2,0500	,52055	32
				Total	2,0714	,48353	42

**Descriptive Statistics**

	repete	AErec	AAcadRec	Mean	Std. Deviation	N	
AutoDefesa	Sem Rep.	Total	Baixo A.C.Acad.	2,2846	,56617	26	
			Alto A.C. Acad.	2,1870	,54878	46	
			Total	2,2222	,55315	72	
	Com Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,7636	,73714	22
				Alto A.C. Acad.	2,7250	,57508	8
				Total	2,7533	,68819	30
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,0947	,54311	19
				Alto A.C. Acad.	1,8167	,44687	12
				Total	1,9871	,51881	31
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4537	,72942	41
				Alto A.C. Acad.	2,1800	,66775	20
				Total	2,3639	,71602	61
	Total	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,6000	,72336	38
				Alto A.C. Acad.	2,5818	,52339	22
				Total	2,5933	,65247	60
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,1103	,47984	29
				Alto A.C. Acad.	1,9864	,50743	44
				Total	2,0356	,49704	73
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,3881	,67139	67
				Alto A.C. Acad.	2,1848	,58210	66
				Total	2,2872	,63454	133
Evitamento	Sem Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	2,5000	,35024	16	
			Alto A.C. Acad.	2,1571	,51547	14	
			Total	2,3400	,46133	30	
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4200	,56921	10
				Alto A.C. Acad.	2,3438	,58637	32
				Total	2,3619	,57634	42
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,4692	,43797	26
				Alto A.C. Acad.	2,2870	,56671	46
				Total	2,3528	,52808	72
	Com Rep.	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,7182	,53331	22
				Alto A.C. Acad.	2,1250	,43997	8
				Total	2,5600	,56909	30
		Alta A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,5895	,48292	19
				Alto A.C. Acad.	1,7667	,60803	12
				Total	2,2710	,66443	31
		Total	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,6585	,50842	41
				Alto A.C. Acad.	1,9100	,56373	20
				Total	2,4131	,63126	61
	Total	Baixa A.E.	Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,6263	,47231	38
				Alto A.C. Acad.	2,1455	,47882	22
				Total	2,4500	,52545	60
Alta A.E.		Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,5310	,51067	29	
			Alto A.C. Acad.	2,1864	,64035	44	
			Total	2,3233	,61249	73	
Total		Baixo A.C.Acad.	Baixo A.C.Acad.	2,5851	,48781	67	
			Alto A.C. Acad.	2,1727	,58797	66	
			Total	2,3805	,57623	133	

Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Box's M	97,642
F	1,207
df1	70
df2	8155,290
Sig.	,115

tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+repete+AErec+AAcadRec+repete \* AErec+repete \* AAcadRec+AErec \* AAcadRec+repete \* AErec \* AAcadRec

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,990	2960,339 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Wilks' Lambda	,010	2960,339 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Hotelling's Trace	97,060	2960,339 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Roy's Largest Root	97,060	2960,339 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
repete	Pillai's Trace	,013	,413 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,799
	Wilks' Lambda	,987	,413 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,799
	Hotelling's Trace	,014	,413 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,799
	Roy's Largest Root	,014	,413 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,799
AErec	Pillai's Trace	,188	7,080 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Wilks' Lambda	,812	7,080 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Hotelling's Trace	,232	7,080 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Roy's Largest Root	,232	7,080 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
AAcadRec	Pillai's Trace	,234	9,301 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Wilks' Lambda	,766	9,301 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Hotelling's Trace	,305	9,301 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
	Roy's Largest Root	,305	9,301 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,000
repete * AErec	Pillai's Trace	,127	4,418 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,002
	Wilks' Lambda	,873	4,418 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,002
	Hotelling's Trace	,145	4,418 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,002
	Roy's Largest Root	,145	4,418 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,002
repete * AAcadRec	Pillai's Trace	,065	2,137 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,080
	Wilks' Lambda	,935	2,137 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,080
	Hotelling's Trace	,070	2,137 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,080
	Roy's Largest Root	,070	2,137 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,080
AErec * AAcadRec	Pillai's Trace	,016	,488 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,745
	Wilks' Lambda	,984	,488 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,745
	Hotelling's Trace	,016	,488 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,745
	Roy's Largest Root	,016	,488 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,745
repete * AErec * AAcadRec	Pillai's Trace	,059	1,898 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,115
	Wilks' Lambda	,941	1,898 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,115
	Hotelling's Trace	,062	1,898 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,115
	Roy's Largest Root	,062	1,898 <sup>a</sup>	4,000	122,000	,115

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+repete+AErec+AAcadRec+repete \* AErec+repete \* AAcadRec+AErec \* AAcadRec+repete \* AErec \* AAcadRec

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	,344	7	125	,932
AutoValor	1,189	7	125	,314
AutoDefesa	1,874	7	125	,079
Evitamento	1,095	7	125	,371

ests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+repete+AErec+AAcadRec+repete \* AErec+repete \* AAcadRec+AErec \* AAcadRec+repete \* AErec \* AAcadRec

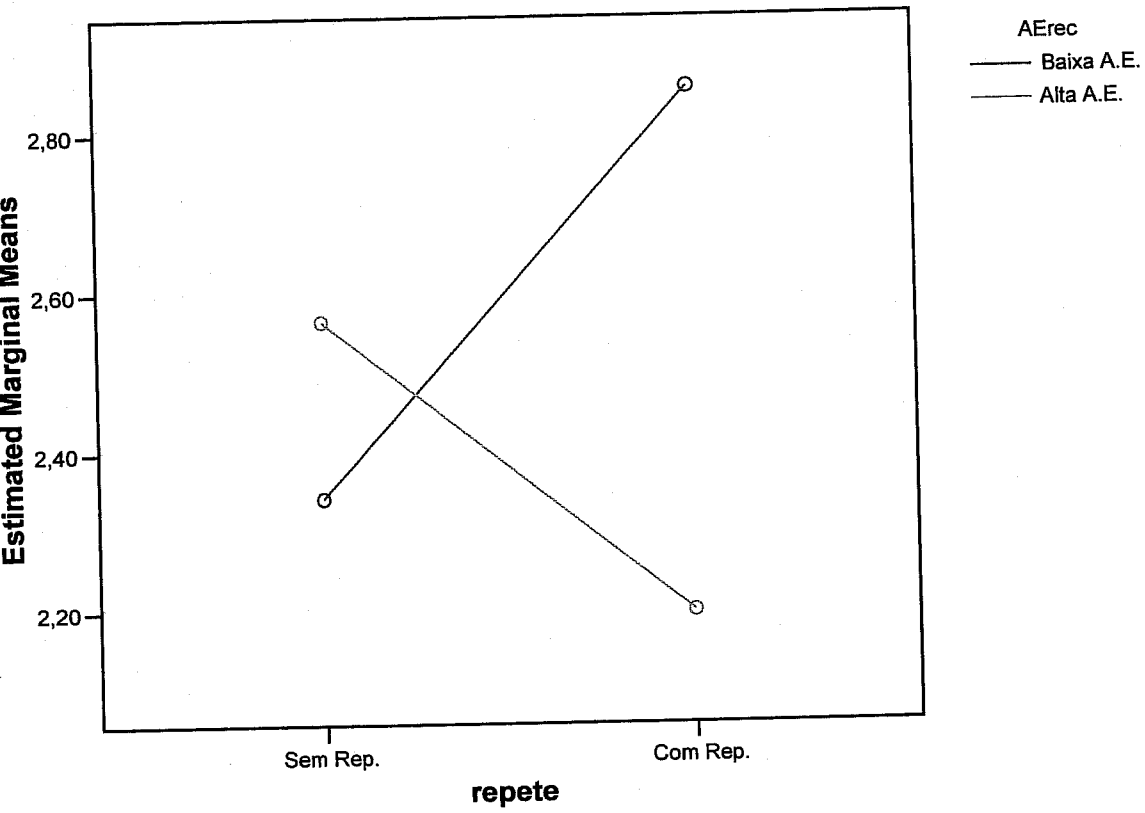
Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Tarefa	4,034 <sup>a</sup>	7	,576	3,573	,002
	AutoValor	8,304 <sup>b</sup>	7	1,186	2,881	,008
	AutoDefesa	12,662 <sup>c</sup>	7	1,809	5,585	,000
	Evitamento	9,368 <sup>d</sup>	7	1,338	4,854	,000
Intercept	Tarefa	1195,201	1	1195,201	7409,856	,000
	AutoValor	693,909	1	693,909	1684,942	,000
	AutoDefesa	596,499	1	596,499	1841,681	,000
	Evitamento	606,567	1	606,567	2200,172	,000
repete	Tarefa	,147	1	,147	,911	,342
	AutoValor	,154	1	,154	,373	,542
	AutoDefesa	,196	1	,196	,606	,438
	Evitamento	,086	1	,086	,312	,578
AErec	Tarefa	,168	1	,168	1,041	,310
	AutoValor	1,328	1	1,328	3,225	,075
	AutoDefesa	8,953	1	8,953	27,643	,000
	Evitamento	,253	1	,253	,918	,340
AAcadRec	Tarefa	3,496	1	3,496	21,673	,000
	AutoValor	,916	1	,916	2,224	,138
	AutoDefesa	,139	1	,139	,429	,514
	Evitamento	5,892	1	5,892	21,370	,000
repete * AErec	Tarefa	,029	1	,029	,178	,674
	AutoValor	5,431	1	5,431	13,189	,000
	AutoDefesa	1,393	1	1,393	4,300	,040
	Evitamento	,617	1	,617	2,236	,137
repete * AAcadRec	Tarefa	,484	1	,484	2,998	,086
	AutoValor	,047	1	,047	,115	,736
	AutoDefesa	,216	1	,216	,668	,415
	Evitamento	1,739	1	1,739	6,306	,013
AErec * AAcadRec	Tarefa	,027	1	,027	,169	,682
	AutoValor	,668	1	,668	1,623	,205
	AutoDefesa	,361	1	,361	1,115	,293
	Evitamento	,002	1	,002	,009	,926
repete * AErec * AAcadRec	Tarefa	,187	1	,187	1,159	,284
	AutoValor	1,924	1	1,924	4,672	,033
	AutoDefesa	,001	1	,001	,003	,955
	Evitamento	,431	1	,431	1,563	,214
Error	Tarefa	20,162	125	,161		
	AutoValor	51,479	125	,412		
	AutoDefesa	40,486	125	,324		
	Evitamento	34,461	125	,276		
Total	Tarefa	1419,600	133			
	AutoValor	881,560	133			
	AutoDefesa	748,920	133			
	Evitamento	797,480	133			
Corrected Total	Tarefa	24,197	132			
	AutoValor	59,783	132			
	AutoDefesa	53,148	132			
	Evitamento	43,829	132			

- a. R Squared = ,167 (Adjusted R Squared = ,120)
- b. R Squared = ,139 (Adjusted R Squared = ,091)
- c. R Squared = ,238 (Adjusted R Squared = ,196)
- d. R Squared = ,214 (Adjusted R Squared = ,170)

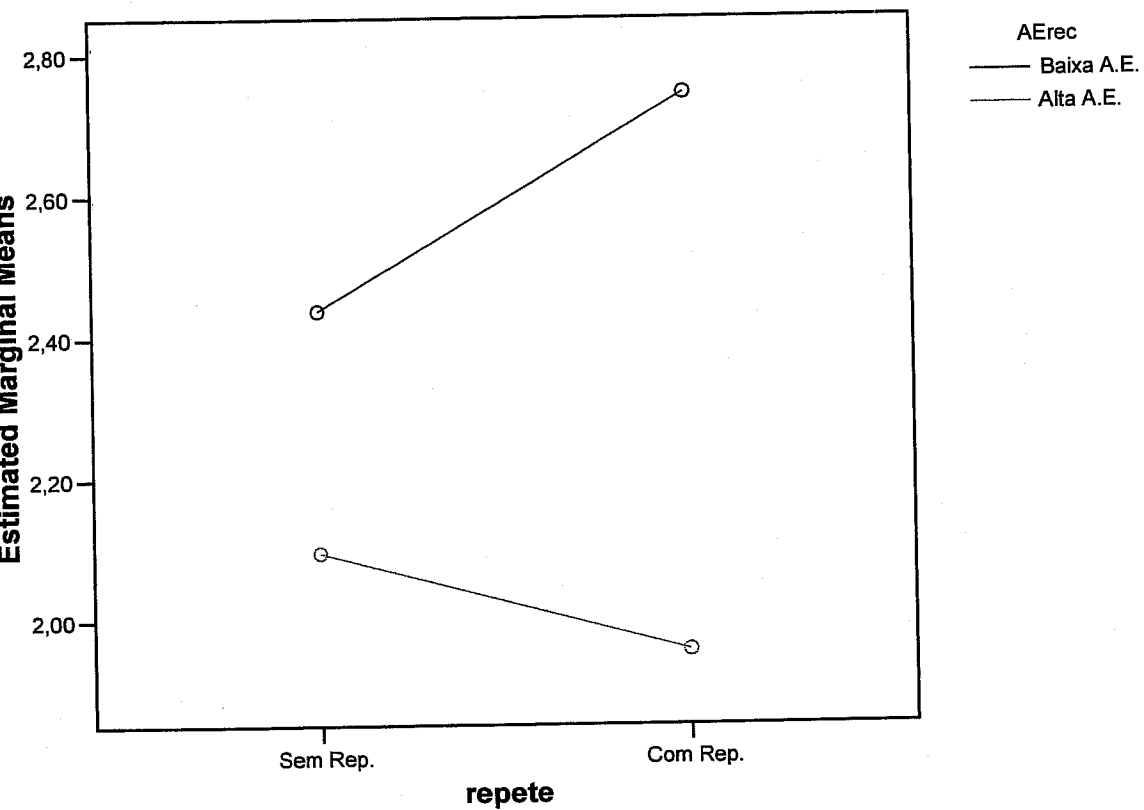
Profile Plots

# Estimated Marginal Means of AutoValor



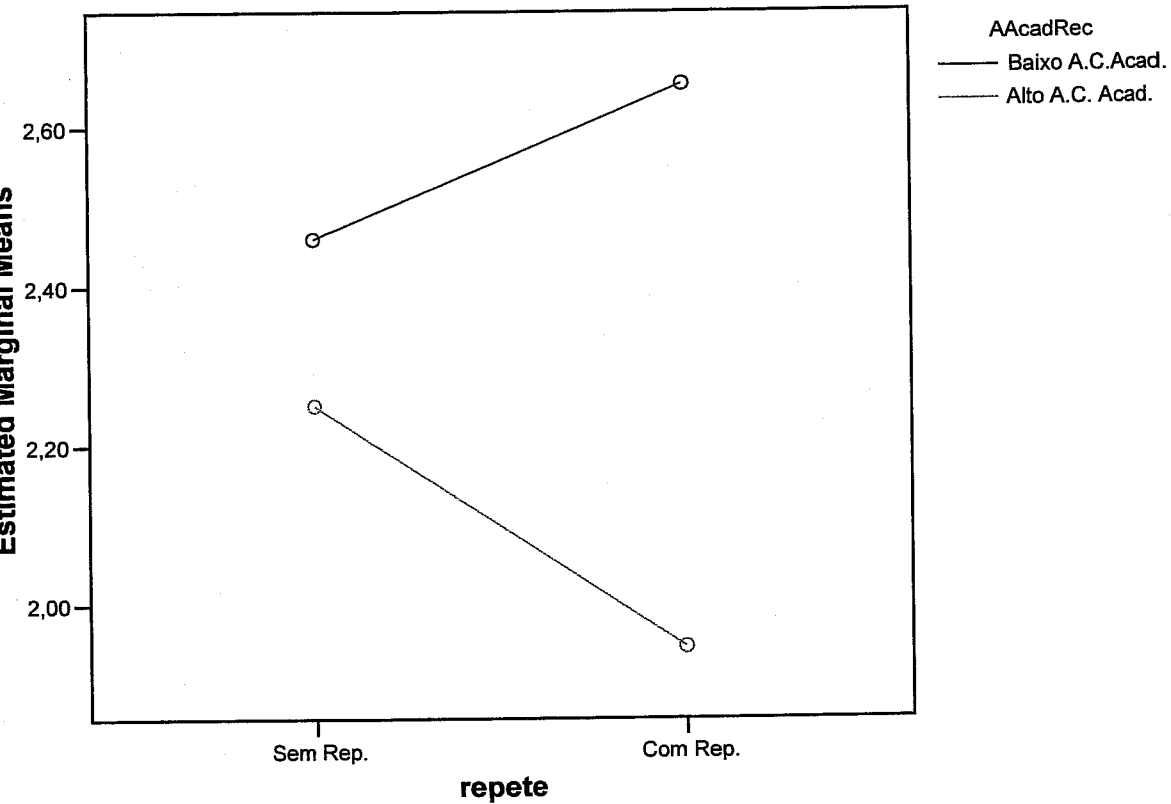
AutoDefesa

### Estimated Marginal Means of AutoDefesa



vitamento

## Estimated Marginal Means of Evitamento



## Univariate Analysis of Variance

### Between-Subjects Factors

repete	Value Label	N
,00	Sem Rep.	102
1,00	Com Rep.	83

### Descriptive Statistics

Dependent Variable: EPRFTotal

repete	Mean	Std. Deviation	N
Sem Rep.	3,1251	,52269	102
Com Rep.	3,1114	,54727	83
Total	3,1190	,53244	185

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

Dependent Variable: EPRFTotal

F	df1	df2	Sig.
,393	1	183	,532

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+repete

## Tests of Between-Subjects Effects

pendent Variable: EPRFTotal

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,009 <sup>a</sup>	1	,009	,030	,863
Intercept	1779,886	1	1779,886	6245,427	,000
repete	,009	1	,009	,030	,863
Error	52,153	183	,285		
Total	1851,830	185			
Corrected Total	52,162	184			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,005)

## General Linear Model

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N	
repete	,00	Sem Rep.	102
	1,00	Com Rep.	83

### Descriptive Statistics

	repete	Mean	Std. Deviation	N
Autonomia	Sem Rep.	2,8892	,56943	102
	Com Rep.	2,9076	,57926	83
	Total	2,8975	,57237	185
Aceitação	Sem Rep.	3,3284	,59168	102
	Com Rep.	3,3273	,61785	83
	Total	3,3279	,60190	185
STE	Sem Rep.	3,3791	,53129	102
	Com Rep.	3,2771	,57162	83
	Total	3,3333	,55058	185
SupAfectivo	Sem Rep.	2,9036	,67708	102
	Com Rep.	2,9337	,71328	83
	Total	2,9171	,69181	185

### Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Box's M	4,035
F	,394
df1	10
df2	145652,4
Sig.	,950

ests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+repete

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,978	2013,664 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Wilks' Lambda	,022	2013,664 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Hotelling's Trace	44,748	2013,664 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
	Roy's Largest Root	44,748	2013,664 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,000
repete	Pillai's Trace	,022	1,030 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,393
	Wilks' Lambda	,978	1,030 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,393
	Hotelling's Trace	,023	1,030 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,393
	Roy's Largest Root	,023	1,030 <sup>a</sup>	4,000	180,000	,393

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+repete

### Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
Autonomia	,166	1	183	,684
Aceitação	,003	1	183	,960
STE	1,982	1	183	,161
SupAfectivo	,130	1	183	,719

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+repete

### Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Autonomia	,016 <sup>a</sup>	1	,016	,047	,828
	Aceitação	,000 <sup>a</sup>	1	,000	,000	,990
	STE	,476 <sup>b</sup>	1	,476	1,575	,211
	SupAfectivo	,042 <sup>a</sup>	1	,042	,086	,769
Intercept	Autonomia	1537,765	1	1537,765	4669,692	,000
	Aceitação	2027,213	1	2027,213	5565,155	,000
	STE	2027,489	1	2027,489	6709,181	,000
	SupAfectivo	1559,319	1	1559,319	3241,905	,000
repete	Autonomia	,016	1	,016	,047	,828
	Aceitação	,000	1	,000	,000	,990
	STE	,476	1	,476	1,575	,211
	SupAfectivo	,042	1	,042	,086	,769
Error	Autonomia	60,263	183	,329		
	Aceitação	66,661	183	,364		
	STE	55,302	183	,302		
	SupAfectivo	88,021	183	,481		
Total	Autonomia	1613,423	185			
	Aceitação	2115,556	185			
	STE	2111,333	185			
	SupAfectivo	1662,333	185			
Corrected Total	Autonomia	60,279	184			
	Aceitação	66,661	184			
	STE	55,778	184			
	SupAfectivo	88,062	184			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,005)

b. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = ,003)

### Frequencies

Statistics

RFTotal

Valid	185
Missing	0
Percentiles	2,9167
	3,4167

EPRFTotal

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,67	1	,5	,5	,5
1,71	1	,5	,5	1,1
1,75	1	,5	,5	1,6
1,79	1	,5	,5	2,2
1,88	1	,5	,5	2,7
1,96	2	1,1	1,1	3,8
2,00	1	,5	,5	4,3
2,04	2	1,1	1,1	5,4
2,13	2	1,1	1,1	6,5
2,17	1	,5	,5	7,0
2,25	1	,5	,5	7,6
2,38	2	1,1	1,1	8,6
2,42	2	1,1	1,1	9,7
2,46	1	,5	,5	10,3
2,46	3	1,6	1,6	11,9
2,50	4	2,2	2,2	14,1
2,54	2	1,1	1,1	15,1
2,58	1	,5	,5	15,7
2,58	3	1,6	1,6	17,3
2,63	3	1,6	1,6	18,9
2,67	1	,5	,5	19,5
2,71	3	1,6	1,6	21,1
2,71	4	2,2	2,2	23,2
2,75	1	,5	,5	23,8
2,75	5	2,7	2,7	26,5
2,79	1	,5	,5	27,0
2,79	1	,5	,5	27,6
2,83	3	1,6	1,6	29,2
2,83	2	1,1	1,1	30,3
2,87	2	1,1	1,1	31,4
2,88	3	1,6	1,6	33,0
2,92	1	,5	,5	33,5
2,92	1	,5	,5	34,1
2,96	1	,5	,5	34,6
2,96	7	3,8	3,8	38,4
3,00	5	2,7	2,7	41,1
3,04	1	,5	,5	41,6
3,04	1	,5	,5	42,2
3,12	2	1,1	1,1	43,2
3,13	4	2,2	2,2	45,4
3,13	1	,5	,5	45,9
3,13	1	,5	,5	46,5
3,17	3	1,6	1,6	48,1
3,17	3	1,6	1,6	49,7
3,21	2	1,1	1,1	50,8
3,21	3	1,6	1,6	52,4
3,25	1	,5	,5	53,0

EPRFTotal

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid 3,25	5	2,7	2,7	55,7
3,29	5	2,7	2,7	58,4
3,33	4	2,2	2,2	60,5
3,33	3	1,6	1,6	62,2
3,38	4	2,2	2,2	64,3
3,42	5	2,7	2,7	67,0
3,42	1	,5	,5	67,6
3,46	2	1,1	1,1	68,6
3,46	4	2,2	2,2	70,8
3,50	3	1,6	1,6	72,4
3,54	5	2,7	2,7	75,1
3,54	4	2,2	2,2	77,3
3,58	2	1,1	1,1	78,4
3,58	3	1,6	1,6	80,0
3,63	6	3,2	3,2	83,2
3,67	3	1,6	1,6	84,9
3,67	2	1,1	1,1	85,9
3,71	2	1,1	1,1	87,0
3,71	1	,5	,5	87,6
3,75	5	2,7	2,7	90,3
3,79	4	2,2	2,2	92,4
3,79	1	,5	,5	93,0
3,83	4	2,2	2,2	95,1
3,88	4	2,2	2,2	97,3
3,92	1	,5	,5	97,8
3,96	1	,5	,5	98,4
4,00	3	1,6	1,6	100,0
Total	185	100,0	100,0	

General Linear Model

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
EPRFrec 1,00	Baixa PRF	63
2,00	Alta PRF	60

Descriptive Statistics

	EPRFrec	Mean	Std. Deviation	N
Tarefa	Baixa PRF	3,0540	,45039	63
	Alta PRF	3,3400	,37965	60
	Total	3,1935	,43977	123
AutoValor	Baixa PRF	2,4952	,71739	63
	Alta PRF	2,4133	,69562	60
	Total	2,4553	,70516	123
AutoDefesa	Baixa PRF	2,4190	,67749	63
	Alta PRF	2,1433	,58349	60
	Total	2,2846	,64580	123
Evitamento	Baixa PRF	2,5143	,49084	63
	Alta PRF	2,2133	,60267	60
	Total	2,3675	,56648	123

**Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>**

Box's M	11,615
F	1,120
df1	10
df2	69609,546
Sig.	,342

tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+EPRFrec

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,990	2929,823 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Wilks' Lambda	,010	2929,823 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Hotelling's Trace	99,316	2929,823 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Roy's Largest Root	99,316	2929,823 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
EPRFrec	Pillai's Trace	,183	6,620 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Wilks' Lambda	,817	6,620 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Hotelling's Trace	,224	6,620 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000
	Roy's Largest Root	,224	6,620 <sup>a</sup>	4,000	118,000	,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+EPRFrec

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Tarefa	,380	1	121	,539
AutoValor	,099	1	121	,753
AutoDefesa	2,141	1	121	,146
Evitamento	1,268	1	121	,262

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+EPRFrec

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Tarefa	2,514 <sup>a</sup>	1	2,514	14,432	,000
	AutoValor	,206 <sup>b</sup>	1	,206	,413	,522
	AutoDefesa	2,336 <sup>c</sup>	1	2,336	5,823	,017
	Evitamento	2,783 <sup>d</sup>	1	2,783	9,261	,003
Intercept	Tarefa	1256,399	1	1256,399	7211,605	,000
	AutoValor	740,452	1	740,452	1481,935	,000
	AutoDefesa	639,690	1	639,690	1594,466	,000
	Evitamento	686,865	1	686,865	2285,366	,000
EPRFrec	Tarefa	2,514	1	2,514	14,432	,000
	AutoValor	,206	1	,206	,413	,522
	AutoDefesa	2,336	1	2,336	5,823	,017
	Evitamento	2,783	1	2,783	9,261	,003
Error	Tarefa	21,081	121	,174		
	AutoValor	60,458	121	,500		
	AutoDefesa	48,544	121	,401		
	Evitamento	36,366	121	,301		
Total	Tarefa	1278,000	123			
	AutoValor	802,160	123			
	AutoDefesa	692,840	123			
	Evitamento	728,560	123			
Corrected Total	Tarefa	23,595	122			
	AutoValor	60,664	122			
	AutoDefesa	50,881	122			
	Evitamento	39,150	122			

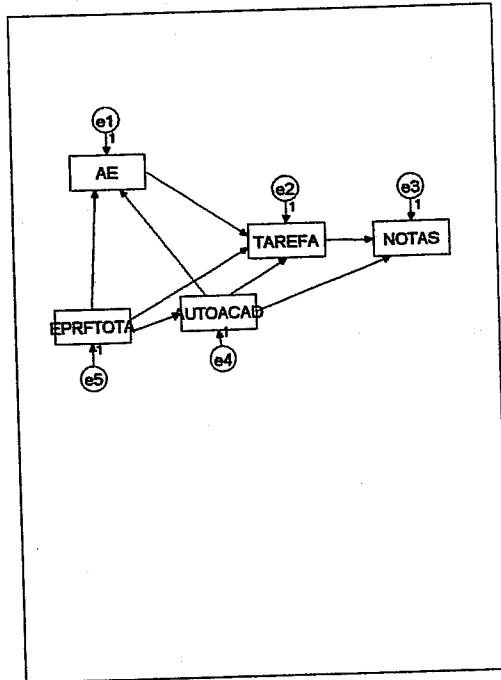
a. R Squared = ,107 (Adjusted R Squared = ,099)

b. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,005)

c. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = ,038)

d. R Squared = ,071 (Adjusted R Squared = ,063)

**ANEXO H**  
**Análise ao Modelo Hipotético**



Title

Analise modelo1: quinta-feira, 29 de Julho de 2004 11:26

**Regression Weights**

	<u>Estimate</u>	<u>S.E.</u>	<u>C.R.</u>	<u>P</u>	<u>Label</u>
AUTOACAD ← EPRFTOTA	0,200	0,053	3,786	0,000	
AE ← EPRFTOTA	0,254	0,075	3,412	0,001	
AE ← AUTOACAD	0,293	0,100	2,918	0,004	
TAREFA ← AE	-0,088	0,054	-1,642	0,101	
TAREFA ← AUTOACAD	0,250	0,075	3,347	0,001	
TAREFA ← EPRFTOTA	0,208	0,056	3,730	0,000	
NOTAS ← TAREFA	1,364	0,376	3,623	0,000	

**Standardized Regression Weights**

	<u>Estimate</u>
AUTOACAD ← EPRFTOTA	0,269
AE ← EPRFTOTA	0,244
AE ← AUTOACAD	0,208
TAREFA ← AE	-0,120
TAREFA ← AUTOACAD	0,242
TAREFA ← EPRFTOTA	0,272
NOTAS ← TAREFA	0,258

**Variances**

	<u>Estimate</u>	<u>S.E.</u>	<u>C.R.</u>	<u>P</u>	<u>Label</u>
e5	0,282	0,029	9,592	0,000	
e4	0,144	0,015	9,592	0,000	
e1	0,267	0,028	9,592	0,000	
e2	0,141	0,015	9,592	0,000	
e3	4,310	0,449	9,592	0,000	

**Modification Indices**

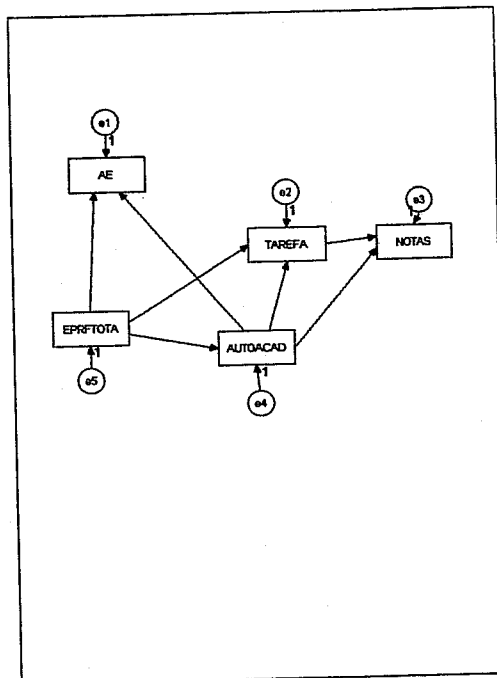
<u>Covariances:</u>	<u>M.I.</u>	<u>Par Change</u>
e3 <--> e4	44,568	0,388

<u>Variances:</u>	<u>M.I.</u>	<u>Par Change</u>
-------------------	-------------	-------------------

<u>Regression Weights:</u>	<u>M.I.</u>	<u>Par Change</u>
NOTAS <-- AUTOACAD	45,264	2,612
NOTAS <-- AE	4,181	0,565

Fit Measures

Fit Measure	Default model	Saturated	Independence	Macro
Discrepancy	57,359	0,000	138,678	CMIN
Degrees of freedom	3	0	10	DF
P	0,000		0,000	P
Number of parameters	12	15	5	NPAR
Discrepancy / df	19,120		13,868	CMINDF
RMR	0,116	0,000	0,154	RMR
GFI	0,903	1,000	0,751	GFI
Adjusted GFI	0,516		0,627	AGFI
Parsimony-adjusted GFI	0,181		0,501	PGFI
Normed fit index	0,586	1,000	0,000	NFI
Relative fit index	-0,379		0,000	RFI
Incremental fit index	0,599	1,000	0,000	IFI
Tucker-Lewis index	-0,408		0,000	TLI
Comparative fit index	0,578	1,000	0,000	CFI
Parsimony ratio	0,300	0,000	1,000	PRATIO
Parsimony-adjusted NFI	0,176	0,000	0,000	PNFI
Parsimony-adjusted CFI	0,173	0,000	0,000	PCFI
Noncentrality parameter estimate	54,359	0,000	128,678	NCP
NCP lower bound	33,378	0,000	94,295	NCPLO
NCP upper bound	82,770	0,000	170,507	NCPHI
FMIN	0,312	0,000	0,754	FMIN
F0	0,295	0,000	0,699	F0
F0 lower bound	0,181	0,000	0,512	F0LO
F0 upper bound	0,450	0,000	0,927	F0HI
RMSEA	0,314		0,264	RMSEA
RMSEA lower bound	0,246		0,226	RMSEALO
RMSEA upper bound	0,387		0,304	RMSEHI
P for test of close fit	0,000		0,000	PCLOSE
Akaike information criterion (AIC)	81,359	30,000	148,678	AIC
Browne-Cudeck criterion	82,168	31,011	149,015	BCC
Bayes information criterion	139,316	102,447	172,827	BIC
Consistent AIC	132,003	93,305	169,780	CAIC
Expected cross validation index	0,442	0,163	0,808	ECVI
ECVI lower bound	0,328	0,163	0,621	ECVILO
ECVI upper bound	0,597	0,163	1,035	ECVIHI
MECVI	0,447	0,169	0,810	MECVI
Hoelter .05 index		26	25	HFIVE
Hoelter .01 index		37	31	HONE



Title

Analise modelo1: quinta-feira, 29 de Julho de 2004 11:50

**Regression Weights**

	<u>Estimate</u>	<u>S.E.</u>	<u>C.R.</u>	<u>P</u>	<u>Label</u>
AUTOACAD ← EPRFTOTA	0,200	0,053	3,786	0,000	
TAREFA ← AUTOACAD	0,224	0,073	3,048	0,002	
TAREFA ← EPRFTOTA	0,186	0,055	3,408	0,001	
AE ← EPRFTOTA	0,254	0,075	3,412	0,001	
AE ← AUTOACAD	0,293	0,100	2,918	0,004	
NOTAS ← TAREFA	0,587	0,336	1,747	0,081	
NOTAS ← AUTOACAD	2,839	0,346	8,193	0,000	

**Standardized Regression Weights**

	<u>Estimate</u>
AUTOACAD ← EPRFTOTA	0,269
TAREFA ← AUTOACAD	0,217
TAREFA ← EPRFTOTA	0,243
AE ← EPRFTOTA	0,244
AE ← AUTOACAD	0,208
NOTAS ← TAREFA	0,111
NOTAS ← AUTOACAD	0,521

**Variances**

	<u>Estimate</u>	<u>S.E.</u>	<u>C.R.</u>	<u>P</u>	<u>Label</u>
e5	0,282	0,029	9,592	0,000	
e4	0,144	0,015	9,592	0,000	
e2	0,143	0,015	9,592	0,000	
e1	0,267	0,028	9,592	0,000	
e3	3,158	0,329	9,592	0,000	

Fit Measures

Fit Measure	Default model	Saturated	Independence	Macro
Discrepancy	2,807	0,000	138,678	CMIN
Degrees of freedom	3	0	10	DF
P	0,422		0,000	P
Number of parameters	12	15	5	NPAR
Discrepancy / df	0,936		13,868	CMINDF
RMR	0,008	0,000	0,154	RMR
GFI	0,994	1,000	0,751	GFI
Adjusted GFI	0,970		0,627	AGFI
Parsimony-adjusted GFI	0,199		0,501	PGFI
Normed fit index	0,980	1,000	0,000	NFI
Relative fit index	0,933		0,000	RFI
Incremental fit index	1,001	1,000	0,000	IFI
Tucker-Lewis index	1,005		0,000	TLI
Comparative fit index	1,000	1,000	0,000	CFI
Parsimony ratio	0,300	0,000	1,000	PRATIO
Parsimony-adjusted NFI	0,294	0,000	0,000	PNFI
Parsimony-adjusted CFI	0,300	0,000	0,000	PCFI
Noncentrality parameter estimate	0,000	0,000	128,678	NCP
NCP lower bound	0,000	0,000	94,295	NCPLO
NCP upper bound	8,114	0,000	170,507	NCPHI
FMIN	0,015	0,000	0,754	FMIN
F0	0,000	0,000	0,699	F0
F0 lower bound	0,000	0,000	0,512	F0LO
F0 upper bound	0,044	0,000	0,927	F0HI
RMSEA	0,000		0,264	RMSEA
RMSEA lower bound	0,000		0,226	RMSEALO
RMSEA upper bound	0,121		0,304	RMSEAHl
P for test of close fit	0,604		0,000	PCLOSE
Akaike information criterion (AIC)	26,807	30,000	148,678	AIC
Browne-Cudeck criterion	27,616	31,011	149,015	BCC
Bayes information criterion	84,765	102,447	172,827	BIC
Consistent AIC	77,451	93,305	169,780	CAIC
Expected cross validation index	0,146	0,163	0,808	ECVI
ECVI lower bound	0,147	0,163	0,621	ECVILO
ECVI upper bound	0,191	0,163	1,035	ECVIHI
MECVI	0,150	0,169	0,810	MECVI
Hoelter .05 index	513		25	HFIVE
Hoelter .01 index	744		31	HONE

