



**O AUTOCONCEITO ACADÉMICO, A MOTIVAÇÃO ACADÉMICA,  
O SUCESSO ACADÉMICO E AS EXPECTATIVAS DE ALUNOS DO  
SECUNDÁRIO GERAL E PROFISSIONAL**

MARINA CRUZ

30383

**Orientadora de Dissertação**

PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

**Professor de Seminário de Dissertação**

PROFESSOR DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Dissertação a ser submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia da Educação

2023/2024

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

## **Agradecimentos**

A conclusão desta dissertação de mestrado representa uma etapa importante na minha vida académica, profissional e pessoal. Todo o esforço despendido não seria possível sem o apoio e a contribuição de várias pessoas, às quais gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família e amigos, e principalmente, aos meus pais por acreditarem em mim e por me apoiarem incondicionalmente em todas as fases da minha vida. Sem o seu apoio teria sido completamente impossível realizar este sonho.

À Professora Doutora Vera Monteiro pela orientação e sabedoria compartilhada ao longo deste percurso. O seu apoio foi fundamental para a realização deste trabalho. Agradeço pelas horas dedicadas a rever as minhas múltiplas versões, pelas sugestões valiosas e pela habilidade em desatar nós mentais, transformando bloqueios em clareza e desafios em oportunidades de melhoria.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pela enorme ajuda em fases críticas. Obrigada pela paciência de responder a mil e uma perguntas e acima de tudo por exigir sempre o melhor resultado de nós, de uma forma extraordinariamente empática.

Agradeço aos meus colegas de turma, pela amizade, pela interajuda, pelos risos, pelas conversas e pela partilha; foram um grupo de suporte gigante e sei que muitos ficarão para a vida.

Gostaria de fazer um agradecimento especial às escolas e aos alunos que colaboraram na recolha de dados; sem a vossa ajuda esta investigação não poderia ter sido realizada.

Por fim, dedico esta tese a todos aqueles que decidem (re)Começar: “Our finest moments are most likely to occur when we are feeling deeply uncomfortable, unhappy, or unfulfilled. For it is only in such moments, propelled by our discomfort, that we are likely to step out of our ruts and start searching for different ways or truer answers.” - M. Scott Peck.

## Resumo

A presente investigação teve como objetivos analisar o autoconceito académico, a motivação académica, o sucesso académico e as expectativas de alunos do ensino secundário geral e profissional. Participaram neste estudo 279 alunos que frequentavam o último ano do ensino secundário. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico, a escala de autoconceito académico para adolescentes e a escala de motivação académica para o ensino secundário. Os resultados obtidos demonstraram que (1) não existem diferenças significativas nos níveis de autoconceito académico entre os dois tipos de ensino; (2) os níveis de motivação diferem de acordo com o tipo de ensino frequentado, sendo que os alunos do ensino profissional apresentam níveis de desmotivação mais elevados mas, são, também, os alunos mais motivados intrinsecamente; (3) existe uma associação linear significativa positiva entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica extrínseca e intrínseca e uma associação linear significativa negativa entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de amotivação, independentemente do tipo de ensino; (4) existe uma associação entre o tipo de ensino e o sucesso académico, quando medido em reprovações do 5º ao 9º ano e quando medido em reprovações no secundário, ambas a favor dos alunos do ensino geral; (5) não existem diferenças significativas entre alunos com e sem reprovações no ensino profissional e no ensino geral verificam-se apenas para o autoconceito académico, para a amotivação e motivação mais extrínseca; (6) existe uma associação entre o tipo de ensino e as expectativas dos alunos do secundário, nomeadamente que os alunos do ensino geral manifestam maior intenção para prosseguir os estudos; (7) existe uma associação entre as expectativas dos alunos e os seus níveis de autoconceito académico e motivação académica.

Palavras-chave: autoconceito académico; motivação académica; ensino secundário geral e profissional.

### **Abstract**

The present investigation aimed to analyse the academic self-concept, academic motivation, academic success, and expectations of students in general and vocational secondary education. A total of 279 students in their final year of secondary education participated in this study. The instruments used were a sociodemographic questionnaire, the academic self-concept scale for adolescents, and the academic motivation scale for secondary education. The results demonstrated that (1) there are no significant differences in academic self-concept levels between the two types of education; (2) motivation levels differ according to the type of education, with vocational students exhibiting higher levels of amotivation but also being the most intrinsically motivated students; (3) there is a significant positive linear association between academic self-concept levels and both extrinsic and intrinsic academic motivation levels, and a significant negative linear association between academic self-concept levels and amotivation levels, regardless of the type of education; (4) there is an association between the type of education and academic success, when measured in retentions between 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade and when measured in retentions during secondary education, both favouring general education students; (5) there are no significant differences between students with and without retentions in vocational and general education, except for academic self-concept, amotivation, and subdimensions of extrinsic motivation; (6) there is an association between the type of education and secondary students' expectations, namely that students in general education show a greater intention to continue their studies; (7) there is an association between students' expectations and their levels of academic self-concept and academic motivation.

**Keywords:** academic self-concept; academic motivation; secondary and vocational education.

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1:** Frequência de Retenções do 5º ao 9º ano por tipo de ensino

**Tabela 2:** Frequência de Retenções no Secundário por tipo de ensino

**Tabela 3:** Frequência de participantes por Expectativas por tipo de ensino

**Tabela 4:** Consistência Interna da Escala de Autoconceito Académico

**Tabela 5:** Consistência Interna da Escala de Motivação Académica

**Tabela 6:** MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Motivação Académica

**Tabela 7:** Valores de correlação entre Motivação Académica e Autoconceito Académico de acordo com o Tipo de Ensino

**Tabela 8:** MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica para alunos com e sem reprovações, do ensino secundário geral

**Tabela 9:** MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica em relação às Expectativas dos alunos do ensino geral

**Tabela 10:** MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica em relação às Expectativas dos alunos do ensino profissional

## **Lista de Figuras**

**Figura 1:** Modelo de Motivação Académica de Vallerand (1992), modelada a partir da Taxonomia de Autodeterminação de Ryan e Deci (2000)

**Figura 2:** Representação gráfica dos valores médios do Autoconceito Académico por tipo de ensino

**Figura 3:** Representação gráfica dos valores médios da Motivação Académica por tipo de ensino

**Figura 4:** Representação gráfica de retenções escolares, entre o 5º e o 9º ano, por tipo de ensino

**Figura 5:** Representação gráfica de retenções escolares, durante o secundário, por tipo de ensino

**Figura 6:** Representação gráfica dos valores médios do autoconceito académico e da motivação académica para repetentes e não repetentes, por tipo de ensino

**Figura 7:** Representação gráfica das expectativas de alunos por tipo de ensino

**Figura 8:** Representação gráfica dos valores médios do autoconceito académico e da motivação académica de acordo com as expectativas dos alunos do ensino geral

**Figura 9:** Representação gráfica dos valores médios do autoconceito académico e da motivação académica de acordo com as expectativas dos alunos do ensino profissional

## ÍNDICE

<b>I - Introdução.....</b>	<b>8</b>
<b>II - Revisão de Literatura.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Autoconceito .....</b>	<b>10</b>
1.1 Autoconceito Académico .....	12
1.2 Autoconceito Académico em alunos do Secundário .....	13
<b>2. Motivação .....</b>	<b>14</b>
2.1. Motivação Académica .....	15
2.2. Teoria da Autodeterminação .....	16
2.3. Motivação Académica em alunos do Secundário .....	20
2.4. Relação entre Motivação Académica e Autoconceito Académico .....	21
<b>3. Sucesso Académico .....</b>	<b>21</b>
3.1. Retenção Escolar .....	22
3.2. Retenção Escolar em alunos do Secundário.....	22
3.3. Relação entre Sucesso Académico e Autoconceito Académico .....	23
3.4. Relação entre Sucesso Académico e Motivação Académica .....	25
<b>4. Expectativas dos Alunos.....</b>	<b>26</b>
4.1. Expectativas dos alunos no Secundário .....	27
4.2. Relação entre Expectativas e Autoconceito Académico.....	28
4.3. Relação entre Expectativas e Motivação Académica .....	28
4.4. Relação entre Expectativas e Sucesso Académico .....	29
<b>III – Problemática e Objetivos de Investigação.....</b>	<b>30</b>
1. Contextualização da Oferta Formativa no Ensino Secundário .....	30
2. Objetivos de Investigação.....	31
3. Questões e Hipóteses de Investigação.....	32
<b>IV - Método.....</b>	<b>36</b>
1. Desenho de Investigação .....	36
2. Participantes.....	36
3. Instrumentos .....	38
4. Procedimentos de Recolha de Dados .....	42
5. Procedimentos de Análise de Dados .....	43
<b>V - Resultados.....</b>	<b>45</b>
<b>VI – Discussão e Considerações Finais .....</b>	<b>56</b>
<b>VII - Referências.....</b>	<b>67</b>
<b>VIII - Anexos .....</b>	<b>85</b>

## I -INTRODUÇÃO

A educação é um alicerce essencial para o desenvolvimento humano, exercendo um papel crucial na construção de sociedades mais justas e prósperas. No contexto específico do ensino secundário em Portugal, a preocupação com o percurso académico dos alunos tem sido tema recorrente de debate. De ano, para ano, milhares de alunos enfrentam a tomada de decisões importantes, após a conclusão do secundário; muitas vezes questionando-se se devem continuar os estudos ou ingressar no mercado de trabalho (Lopes, 2023). Contudo são os alunos do ensino secundário os que mostram uma maior fragilidade a nível de saúde psicológica, manifestada através do desinteresse, desmotivação e inércia académica (Oliveira, 2023). Paralelamente, e apesar de já existir há mais de cinquenta anos, o ensino profissional português continua a ter uma reputação negativa (DGCEE, 2020), ainda que os dados mais recentes (Barbosa, 2022; Barbosa, 2023; Cristo et al., 2023) demonstrem que esta via de ensino não está cheia de alunos desmotivados que não esperam mais do que obter um diploma do secundário de forma fácil. Desta forma, é importante perceber como os vários indicadores, nomeadamente o autoconceito académico e a motivação académica dos alunos, contribuem positiva e negativamente para este contexto atual e para o perfil dos alunos secundários do ensino geral e profissional.

O autoconceito académico é descrito como a autoperceção do aluno em relação às suas capacidades e realizações académicas (Brunner et al., 2010), sendo um constructo que desempenha um papel revelante, e muitas vezes preditor, sobre o comportamento dos alunos, servindo como um indicador modelo para compreender as características, qualidades, capacidades, limitações e dificuldades dos alunos (Tus, 2020). Do mesmo modo, e sob a perspetiva da teoria da autodeterminação, a motivação académica é decisiva para a autorregulação na aprendizagem (Ryan & Deci, 2020), já que é necessária uma energia e determinação consistentes para que os alunos consigam realizar tarefas escolares autorreguladas e para se manterem ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem.

Em Portugal, o sucesso académico é ainda muito representado pelo número de reprovações que um aluno tem durante o seu percurso escolar obrigatório, sendo estas muitas vezes aplicadas como forma de punição de comportamento do aluno e não de acordo com os seus resultados académicos diretos, i.e. notas formativas, sumativas, aprendizagens adquiridas, entre outros (Nóbrega Santos & Monteiro, 2023), sendo frequentemente ignorados os seus efeitos negativos a longo-prazo ao nível do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos

alunos (Mathys et al., 2019; Postigo et al., 2022), e a questão cíclica de que retenções levam a mais retenções académicas (Goos et al., 2021).

Os cursos do ensino secundário profissional continuam a ser maioritariamente considerados cursos para alunos que gostavam de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do secundário (Pinto et al., 2020) enquanto o secundário geral continua a ser visto como a opção mais indicada para quem quer prosseguir os estudos (Barbosa, 2022; DGEEC, 2020). A literatura sugere que os jovens com discrepâncias entre expectativas vocacionais podem ser avaliados pelos seus professores como tendo menos sucesso escolar e menor motivação académica (Napolitano et al., 2020), sendo, assim, importante compreender as possíveis correlações entre as expectativas dos alunos e outros constructos psicológicos como o autoconceito académico e a motivação académica.

Os objetivos deste estudo são analisar e comparar os níveis de autoconceito académico, de motivação académica, de sucesso académico e de expectativas dos alunos do ensino secundário geral e profissional, bem como investigar a relação entre os níveis dos vários constructos, dos alunos de ambas as vias de ensino.

Esta investigação começa por apresentar um enquadramento teórico, com a definição e descrição das variáveis em estudo e teorias mais relevantes, bem como a revisão de literatura das investigações realizadas até à data sobre a relação entre cada constructo; no capítulo seguinte - Problemática e Objetivos da Investigação - contextualizamos ambos os tipos de ensino em Portugal, bem como o problema da investigação, a sua relevância, as questões e hipóteses colocadas com base no enquadramento teórico apresentado, tendo em consideração o propósito basilar deste estudo de desmistificar a noção societal de que o ensino profissional é para alunos com uma fraca motivação escolar sem quaisquer expectativas académicas e profissionais. O capítulo subsequente apresenta a Metodologia do estudo, que inclui a caracterização dos 279 participantes, a descrição dos instrumentos utilizados, que incluem uma adaptação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes (Peixoto & Almeida, 1999) e a Escala de Motivação Académica (Vallerand et al., 1992), e, por fim, os procedimentos de recolha e análise de dados. Os últimos capítulos são dedicados à apresentação e discussão de resultados e à apresentação de considerações finais, tais como limitações da investigação, sugestões para investigações futuras e implicações práticas, para ambas as vias de ensino em estudo: ensino secundário geral e profissional.

## II – REVISÃO DA LITERATURA

### I. Autoconceito

O autoconceito, enquanto constructo, tem vindo a ser discutido nos últimos séculos, sobre as mais variadas lentes. Segundo Hattie (1992, citado em Marsh et al., 2012), filósofos como Sócrates e Platão refletiam sobre o *Eu*, muito antes da Psicologia enquanto ciência nascer, definindo-o como a alma de uma pessoa. Já no século XIX, James (1890) introduziu muitas questões teóricas sobre o autoconceito, ainda hoje relevantes, que implicam a distinção entre o *eu-como-conhecedor*, ou agente ativo, e o *eu-como-conhecido*, i.e. como o conteúdo da experiência. Neste sentido, o *Eu* social proposto por James (1890) destaca o papel do feedback de pares, ou de outras pessoas significativas, na formação de autopercepções, influenciando modelos como o de Charles Cooley (1902), que explica que o autoconceito está relacionado com o conceito de “looking-glass self” e é formado através de interações sociais e do feedback dos outros. A teoria de Cooley (1902) reforça, assim, que os indivíduos desenvolvem a sua percepção de si mesmos imaginando como aparecem aos outros, como os outros os avaliam e como se sentem sobre si mesmos com base nessas avaliações percebidas. Por outras palavras, segundo este autor, o autoconceito é moldado pelos reflexos de si mesmo, nas reações e julgamentos dos outros, levando à formação de uma identidade social. Esta definição enfatiza o papel das relações sociais e interações no desenvolvimento e manutenção do autoconceito (Souza, 2005).

Cinquenta anos depois, Rogers (1959, citado por Peixoto, 1991) sugeriu que a própria percepção da experiência é uma condição necessária para o desenvolvimento do autoconceito, i.e. à medida que a criança começa a ver-se como sendo importante no mundo ideal, a consciência individual do *Eu* torna-se diferenciada do restante da experiência individual. Contudo, este quadro teórico implica que a percepção individual da experiência seja também influenciada pela necessidade de consideração positiva própria. Isto acontece porque, à medida que a consciência do *eu* cresce, torna-se importante determinar como o *eu* está a ser valorizado pelos outros, reforçando o modelo de identidade social “looking-glass self” de Cooley (Souza, 2005). Ademais, no modelo de Carl Rogers (1959, citado por Peixoto, 1991), a necessidade de consideração positiva constitui uma segunda força motivadora que pode competir com, ou mesmo sobrepor-se ao motivo inicial. Eventualmente, quando a consideração positiva dos outros se torna independente e incorporada no *Eu*, e.g. “o professor pensa que sou inteligente, portanto eu sou inteligente”, a autoestima é experienciada, e, assim, o indivíduo passará a avaliar o seu autoconceito da mesma forma que os outros avaliam o seu *Eu*. Com base no

modelo “Self-Theory”, o autoconceito é descrito como um constructo que compreende três componentes: a autoimagem, a autoestima e o *Eu* ideal, definindo este conceito como ativo, dinâmico e maleável, podendo ser influenciado por situações sociais e até pela própria motivação para procurar o autoconhecimento (Peixoto, 1991).

No final de 1970, o clássico artigo de revisão de Shavelson et al. (1976) foi um pilar na atualização de definições do constructo, de instrumentos de medição apropriados e das interpretações dos testes realizados. Então, integrando características de muitas definições, Shavelson et al. (1976) definiram o autoconceito como as autopercepções de uma pessoa que são formadas através da sua experiência e das suas interpretações do ambiente, uma vez que o autoconceito é influenciado, especialmente, pelas avaliações de pessoas significativas, reforços e atribuições para o próprio comportamento, ou seja, essas autopercepções influenciam a forma como alguém age e essas ações, por sua vez, influenciam as autopercepções da pessoa. Deste modo, Shavelson et al. (1976) observaram que o autoconceito é tão importante enquanto resultado como enquanto fator mediador que auxilia na explicação de outras variáveis. Importa salientar que a revisão de Shavelson et al. (1976) devolveu um modelo teórico estrutural do constructo que influenciou todas as pesquisas subsequentes. Este modelo redefiniu o autoconceito como: (1) estruturado, i.e. os indivíduos categorizam as informações sobre si próprios e interrelacionam estas mesmas categorias dentro de uma estrutura interna; (2) multidimensional, pois é composto por várias dimensões que refletem a estrutura categorial que cada indivíduo adota; (3) hierárquico, no sentido em que a representação geral do *Eu* subdivide-se em dimensões menos globais; (4) estável, ainda que se torne menos estável à medida que descende na hierarquia e se torna mais específico; (5) progressivamente multidimensional com a idade; (6) equitativamente descritivo e avaliativo, no qual o indivíduo pode descrever-se e avaliar-se considerando padrões pessoais internos; (7) diferenciado de outros constructos (Shavelson et al., 1976). Identicamente, Harter (1985, 2012) e Marsh (1990) destacaram-se pelas várias contribuições que se seguiriam para o estudo do autoconceito, particularmente em crianças e adolescentes, com o desenvolvimento dos instrumentos *Self Perception Profile*, desenvolvido por Harter (1985) e o *Self Description Questionnaire* de Marsh (1990). Ambos os instrumentos adotaram as características propostas no modelo de Shavelson et al. (1976), da multidimensionalidade e hierarquia do autoconceito. Efetivamente, os últimos cinquenta anos têm sido, fundamentalmente marcados, não só pelo desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação do autoconceito, mas também pela abundância de terminologia para definir e caracterizar este mesmo constructo. Como citado por Peixoto (2003), Marsh emprega os termos autoconceito e autoeficácia indistintamente, para indicar a

percepção que uma pessoa tem de si mesma; Purkey define autoconceito como um conjunto de crenças que um indivíduo entende como sendo reais sobre si próprio; Hattie descreve o autoconceito como as apreciações cognitivas que envolvem o autoconhecimento e Harter acolhe diversos termos, como autoconceito, autoimagem, autopercepção, autorrepresentação e autoeficácia, para representar os atributos do *Eu* que são conscientemente compreendidos pelo indivíduo, i.e. a visão geral que o indivíduo tem de si próprio. Ressalte-se que Peixoto (2003) define autoconceito como autocognições que regulam as condições afetivas e comportamentais de um indivíduo e afetam os seus indicadores como a personalidade, a motivação, a performance acadêmica, a satisfação intrapessoal e o relacionamento interpessoal.

### **1.1.Autoconceito Académico**

O autoconceito académico refere-se a todas as representações que os indivíduos apresentam sobre si mesmos enquanto estudantes, i.e. sobre as suas capacidades e realizações académicas, assim como as apreciações que o aluno faz dessas mesmas competências (Brunner et al., 2010). O termo autoconceito de competência é aplicado de forma semelhante por Helmke e van Aken (1995, citado em Arens et al., 2021).

São vários os modelos teóricos aplicados na pesquisa moderna sobre o autoconceito académico, sendo os três modelos centrais: o *Modelo de Fator de Ordem Superior*, guiado pelas premissas teóricas de Shavelson et al. (1976), no qual todos os autoconceitos académicos específicos, e.g. Competência em Língua Materna e a Competência em Matemática, formam fatores de primeira ordem suportados por um único fator de ordem superior que representa o autoconceito académico global. Contudo, Brunner et al. (2010) e Möller et al., (2020) mostraram que a limitação deste pressuposto passa pela fraca correlação entre os autoconceitos matemáticos e verbais. Consequentemente surge o *Modelo Marsh-Shavelson* (1985, citado em Arens et al., 2021), criado como uma solução às limitações correlacionais do modelo anterior, substituindo o fator de ordem superior por dois fatores não correlacionados - o autoconceito verbal e o autoconceito matemático. Neste modelo, os autoconceitos específicos dos domínios formam fatores de primeira ordem expandidos num *continuum* desde o ponto verbal, que inclui a fluência verbal em segundas línguas, até ao ponto matemático, que inclui competências em matemáticas aplicadas às várias ciências, e cuja posição é refletida pelo respetivo fator de ordem superior, podendo influenciar ambos os fatores, no caso de disciplinas como Biologia que assume aspetos matemáticos e verbais. Posteriormente, o *Modelo Marsh-Shavelson aninhado/bi-fatorial* (Brunner et al., 2010) foi desenvolvido para considerar simultaneamente a característica hierárquica e multidimensional do autoconceito académico ao propor a divisão

do autoconceito acadêmico em autoconceito acadêmico verbal/ língua materna e autoconceito acadêmico matemático. Este sistema teórico reverte, assim, a suposição do modelo anterior, defendendo que todos os itens específicos do autoconceito acadêmico (S) formam um fator de ordem superior, representado por um fator geral (G), desenhado para não estar correlacionado com todos os fatores S, ainda que estes possam estar correlacionados entre si. Este modelo foi validado empiricamente com participantes estudantes do ensino secundário de vários países, por Brunner et al. (2010) e por Gogol et al. (2017, citado por Arens et al., 2021).

Integrando o constructo do *Eu* social proposto por James (1890) e o modelo teórico da multidimensionalidade e organização hierárquica do autoconceito de Shavelson et al. (1976), Peixoto e Almeida (1999) construíram a escala de Autoconceito e Autoestima, adaptada da versão portuguesa da escala *Self Perception Profile* de Susan Harter (1985) que inclui dimensões dentro dos níveis de autoconceito acadêmico e não acadêmico, permitindo, assim, examinar a característica heterógena do autoconceito acadêmico e proporcionar uma avaliação geral deste constructo, que vai de encontro ao *Modelo Marsh-Shavelson aninhado/bi-fatorial* de Brunner et al. (2010). Segundo o modelo adaptado por Peixoto e Almeida (1999), o autoconceito acadêmico inclui dimensões como a Competência Escolar, que avalia o modo com o indivíduo percebe o seu desempenho escolar de forma geral, a Competência em Língua Materna, que avalia a percepção do indivíduo sobre o seu domínio do Português, e a Competência em Matemática, que avalia a percepção do indivíduo sobre o seu domínio nesta área. A notar ainda que, apesar de não incluídas no presente estudo, o mesmo modelo considera também dimensões como a Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas dentro do autoconceito não acadêmico, bem como a dimensão Autoestima. Destaca-se, contudo, como fundamental que o aluno compreenda que o seu autoconceito é composto pela combinação de várias dimensões, consciencializando qual é o seu desempenho em cada uma das dimensões (Peixoto, 2003).

## **1.2. Autoconceito Acadêmico em alunos do secundário**

Nas últimas duas décadas, o autoconceito acadêmico tem sido bastante relevante na pesquisa em educação pela sua relação com os vários conceitos académicos, como o desempenho, a motivação ou até mesmo as aspirações vocacionais (Peixoto & Almeida, 2011; Wu et al., 2021) sendo este constructo uma percepção essencial do desenvolvimento educativo de qualquer aluno (Tus, 2020). Alguns estudos citados por Basith et al. (2021), explicam que os alunos que têm um autoconceito acadêmico positivo sentem que são academicamente superiores, motivando-se para o trabalho árduo e para treinar as suas funções cognitivas de

forma a obterem um bom desempenho de aprendizagem (Ordaz-Villegas et al., 2013), para além de que conseguem gerir melhor o seu tempo de estudo (Goldberg, 2014). Na realidade, o autoconceito desempenha um papel significativo e influente no comportamento de um indivíduo, servindo como ponto de referência para o conjunto de características, atributos, qualidades, capacidades, limitações e dificuldades dos alunos (Tus, 2020). Todavia é importante ressaltar que este constructo pode variar de acordo com os métodos de ensino e o foco dos educadores dentro da sala de aula (Tus, 2020).

Tomando como exemplo que o autoconceito matemático está fortemente relacionado com a performance do aluno na disciplina de matemática e o autoconceito verbal está fortemente relacionado com o desempenho na disciplina da língua (Marsh et al., 2019), o relatório do DGEEC (2020) revela que o português e a matemática foram as disciplinas apontadas pelos estudantes, de ambos os tipos de ensino, como as mais difíceis, sendo a dificuldade a matemática mais referida pelos alunos dos cursos profissionais (32%). Por outro lado, o estudo de Kulakow (2020), que investigou os mediadores nas associações entre o autoconceito académico e a motivação para o desempenho de estudantes em vários ambientes de aprendizagem mostram que os alunos das escolas vocacionais apresentam um nível mais elevado de autoconceito académico em comparação com os alunos de outros tipos de ensino. Do mesmo modo, o estudo de Pereira e Carvalho (2021) revela que alunos do profissional têm níveis mais elevados de autoconceito de competência, quando comparados com outros alunos.

## **2. Motivação**

A motivação é um dos constructos psicológicos mais estudados na psicologia, com definições que têm vindo a assumir diferentes significados, a evocar diferentes estados e a influenciar constructos distintos. Lewis (1963) definiu motivação como “o energizador do comportamento”; Deese (1964) refere que a motivação é “o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos específicos”, e Lieury e Fenouillet (2000) descrevem motivação como “o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação para uma meta e da persistência aplicada”. Uma primeira exposição do conceito motivação, na psicologia, relaciona-o a um *locus* de controlo interno, enquanto “força interna que emerge, regula e sustenta as ações mais importantes” de um indivíduo (Vernon, 1973), ainda que a sua natureza fosse desconhecida. Outro exemplo relaciona o mesmo conceito a um *locus* de controlo externo, i.e. a motivação depende de situações particulares que acontecem ao indivíduo: “Cada um já traz, dentro de si, as suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é

encontrar e adotar os recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas... Não existe o pequeno génio da motivação que transforma cada um de nós num trabalhador zeloso ou que nos condena a ser o pior dos preguiçosos. Na realidade, a desmotivação não é nenhum defeito de uma geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas” (Bergamini, 1997, citado em Todorov & Moreira, 2005). Uma das mais claras definições é a de Graham (2020) que explica que a motivação é o estudo das razões pelas quais os indivíduos se comportam da forma que o fazem, isto é, o que inicia o seu comportamento e o que direciona, energiza, sustenta e termina a ação. Eccles e Wigfield (2020) consideram a motivação como uma função dos autoconceitos de competências, valores, metas e fragmentos de identidade, relacionados com a tarefa e que dependem da situação específica atual na qual são feitas escolhas conscientes ou não conscientes. Essas escolhas são ponderadas pelos custos percebidos, como por exemplo o esforço, a oportunidade ou os custos emocionais, e pelos benefícios para o indivíduo. Schunk e DiBenedetto (2020) consideram a motivação como uma função do organismo para a monitorização do progresso em direção a um objetivo, e o sentido de capacidades percebidas para aprender e realizar ações, que derivam da modelação aos pares e das comparações sociais, da autoeficácia, das metas, das expectativas de resultados, dos valores, das atribuições e da autorregulação. Urdan e Kaplan (2020) colocam mais ênfase nos significados sociocognitivos sobre as múltiplas percepções, crenças e objetivos que sustentam as escolhas, ou as motivações, dos indivíduos para se envolverem ou não em tarefas e como estes objetivos são afetados pela personalidade, contexto e aspirações. E, por fim, Ryan e Deci (1985, citado em Ryan & Deci, 2020) alargam o conceito ao introduzir dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que viriam a ter fortes implicações para o campo académico, especialmente, no âmbito da sua teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020).

## **2.1.Motivação Académica**

Dhall (2014, citado por Kandavel & Vasudevan, 2022) descreve a motivação académica como um tipo de superforça poderosa que motiva os alunos para aprender, através da necessidade essencial de brilhar nas atividades académicas, sendo por natureza, um conceito multidimensional. A verdade é que, ao longo dos anos, a pesquisa sobre a motivação académica concentra-se em explicar a razão por detrás do comportamento dos estudantes e como isso afeta a sua aprendizagem e desempenho, acreditando que a motivação dos alunos é relevante para a qualidade da sua experiência de aprendizagem (Bureau et al, 2022). Incidentalmente, motivar os alunos a estarem envolvidos com o que adultos consideram ser um

currículo valioso pode ter-se tornado o maior desafio educacional dos nossos tempos (Hattie et al., 2020), crítica suportada pela curva de Jenkins que demonstra que enquanto 95% das crianças em idade pré-escolar estão motivadas para ingressar na escola formal e aprender o que os professores querem que elas aprendam, esse valor baixa para 37% até o 9º ano; no final do ensino básico, dois em cada três alunos não veem as suas salas de aula como motivadoras para aprender (Hattie et al., 2020). Adicionalmente, a inconsistência no ambiente de apoio pode reduzir a confiança dos alunos na escola como fonte de motivação (Voelkl, 2012, citado em Santos et al., 2022).

A motivação acadêmica é um elemento determinante para a autorregulação na aprendizagem (Ryan & Deci, 2020), pois os alunos necessitam de manter uma energia consistente para alcançarem tarefas acadêmicas autorreguladas, bem como para se manterem ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem de forma a influenciar os seus resultados acadêmicos. Ao longo dos anos, vários modelos de motivação acadêmica têm vindo a ser desenvolvidos e atualizados sob novas perspectivas teóricas; os mais citados incluem a teoria da expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002), a teoria social cognitiva (Schunk & DiBenedetto, 2020), a teoria de realização de objetivos (Urduan & Kaplan, 2020) e a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020). Esta última teoria tem provado, ao longo dos anos, ser um modelo eficaz para a descrição qualitativa e quantitativa de tipos de motivação e qual o seu potencial impacto no desempenho e outros indicadores acadêmicos (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). O grau no qual os alunos experienciam esses tipos de motivação varia de acordo com contextos e fatores ambientais (Bureau et al., 2021; Ryan & Deci, 2020; Vallerand et al., 1992) o que torna a motivação um alvo primário para a melhoria das intervenções pedagógicas.

## **2.2. Teoria da Autodeterminação**

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985, citado em Ryan & Deci, 2020) sugere que a motivação é influenciada por fatores internos e externos, que afetam o comportamento dos indivíduos distintamente. Assente na teoria de integração organísmica, a teoria da autodeterminação propõe que as pessoas são inerentemente propensas ao crescimento psicológico e à integração, e, portanto, à aprendizagem, domínio e conexão com os outros (Ryan & Deci, 2020); no entanto, essas tendências humanas não são vistas como automáticas, pois requerem condições de apoio. Assim, a teoria de autodeterminação, quando aplicada em contextos educativos, argumenta que os alunos tornam-se intrinsecamente motivados quando os comportamentos das pessoas com quem interagem satisfazem as suas necessidades

psicológicas básicas: a autonomia, a competência e as relações sociais (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). A autonomia refere-se a um sentimento de responsabilidade e à necessidade de que o comportamento provenha do próprio. É fortalecida por experiências significativas, mas enfraquecida por ações de controlo externo, como as recompensas ou os castigos (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2020); a competência está relacionada à necessidade de se ser bem-sucedido, de progredir e sentir-se eficiente (Ryan & Deci, 2020). Este requisito é positivamente contemplado em ambientes organizados que oferecem desafios adequados, feedback positivo e oportunidades de desenvolvimento. Por último, as relações sociais referem-se ao estabelecimento de ligações emocionais próximas com outros e a um sentimento de pertença e/ou conexão a pessoas significativas, como pais, professores ou colegas/ pares (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2020). A teoria de autodeterminação aplicada aos contextos educacionais está primariamente focada na extensão em que estes contextos promovem ou frustram estas necessidades básicas; naturalmente, quando o ambiente ou a metodologia de ensino não corresponde às expectativas dos alunos, os seus níveis de motivação podem diminuir (Meşe & Sevilen, 2021; Raufelder & Kulakow, 2021). Neste sentido, os alunos são considerados organismos ativos com uma tendência inata para evoluir, crescer e superar os desafios do ambiente, de forma a integrar e atribuir significado às novas experiências que vivenciam. Contudo, as tendências naturais do desenvolvimento humano não operam automaticamente; i.e. necessitam de orientação e apoio dentro do seu contexto social (Ryan & Deci, 2020).

A pesquisa da teoria da autodeterminação começou por focar-se na motivação intrínseca, onde a ação é experienciada como autónoma ou autodeterminada, não dependendo de controlos externos (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020). Neste sentido, os autores sugerem que a motivação intrínseca existe quando os alunos realizam tarefas académicas pelo seu interesse e prazer inerentes, sendo esta responsável pela predominância da aprendizagem humana ao longo da vida (Ryan & Deci, 2020), ainda que a pesquisa feita na última década revele que a motivação intrínseca tende a diminuir ao longo dos anos (Gillet et al., 2012; Gnambs & Hanfstingl, 2016; Ryan & Deci, 2020; Scherrer & Preckel, 2019). Em contraste com a motivação intrínseca Deci e Ryan (2020) introduziriam a categoria de motivação extrínseca, que diz respeito a comportamentos realizados por razões que não as suas satisfações inerentes. De acordo com a perspetiva da teoria de autodeterminação, o contraste entre ambas as categorias de motivações não é direto, podendo variar amplamente em conteúdo e carácter; desta forma, o modelo da autodeterminação original (Deci & Ryan, 1985, citado em Vallerand et al., 1992) começou por especificar 3 subtipos de motivação intrínseca, 3 subtipos de

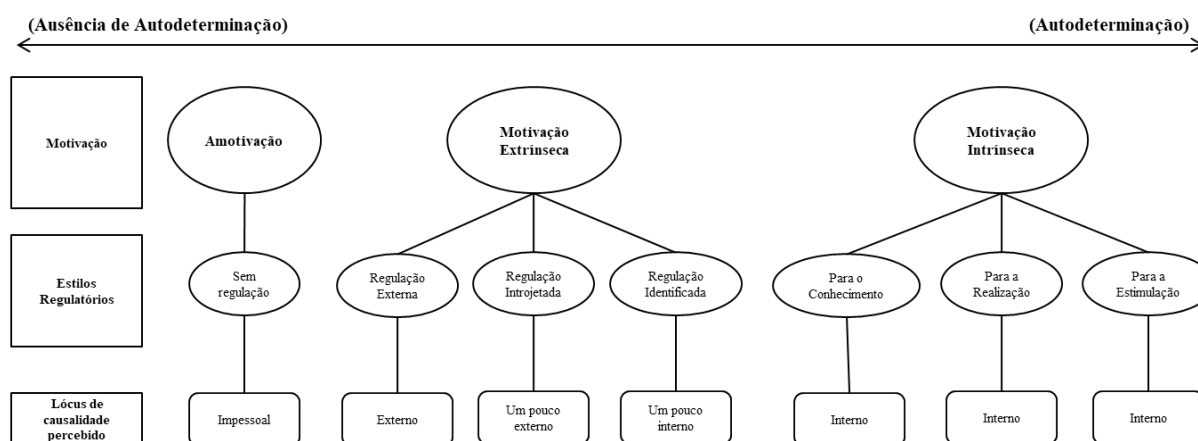
motivação extrínseca e uma dimensão de amotivação, para quando os alunos não são impulsionados nem extrínseca nem intrinsecamente para resolver uma tarefa escolar, pois não consideram esta ação importante ou recompensadora. Assim, representado por um *continuum* motivacional que se expande desde a amotivação até ao nível máximo de motivação intrínseca, o modelo de autodeterminação subdivide a motivação extrínseca em dimensões como a motivação extrínseca por regulação externa, por regulação introjetada e por regulação identificada, e subdivide a motivação intrínseca em dimensões como a motivação intrínseca para o conhecimento, para a realização e para a estimulação (Deci & Ryan, 1985, citado em Vallerand et al., 1992).

Detalhando todas as dimensões do modelo original de autodeterminação, mais tarde adaptado por Vallerand (1992) este apresenta a dimensão Amotivação no espectro dos níveis mais baixos de autodeterminação da aprendizagem; seguida da motivação extrínseca por regulação externa na qual o comportamento dos alunos é regulado por meios extrínsecos à tarefa de aprendizagem em si, e.g. através de recompensas dos pais ou medo de repreensões de professores; da motivação extrínseca com regulação introjetada, quando os alunos começam a internalizar as razões para os seus comportamentos escolares, ainda que representadas por pressões internas como a culpa ou o medo de falhar; e da motivação extrínseca com regulação identificada, que ocorre quando um aluno executa uma tarefa por a considerar relevante, mesmo que iniciada por pressão externa, ou seja, pedida por um professor, como por um exemplo, um aluno estuda para uma ficha de português pois reconhece a probabilidade de ter uma má nota se não o fizer (Deci & Ryan, 1985, citado em Vallerand et al., 1992). As categorias de motivação intrínseca incluem a dimensão da motivação intrínseca para o conhecimento, que se relaciona a outros constructos, como a exploração, a curiosidade e objetivos de aprendizagem e vontade de aprender (Harter, 1981, citado por Vallerand et al. 1992) e acontece quando os alunos leem um livro pelo puro prazer que experimentam ao aprender algo novo; seguida da motivação intrínseca para a realização, definida como o envolvimento numa tarefa escolar pelo prazer e satisfação experimentados ao tentar realizar ou criar algo (Vallerand et al. 1992). Por exemplo, os alunos que desenvolvem os seus trabalhos escolares para além dos requisitos estipulados para experienciar a satisfação de tentar superar a si mesmos demonstram a presença desta dimensão, e, por fim, simbolizando o nível máximo de regulação autónoma para a aprendizagem, está a dimensão motivação intrínseca para a estimulação, quando um aluno se envolve numa atividade académica para experimentar sensações estimulantes, como prazer sensorial, experiências estéticas, diversão e entusiasmo, derivadas do envolvimento na atividade em si (Vallerand et al. 1992). Por exemplo, os alunos

que vão para as aulas na expectativa de uma discussão estimulante com os colegas e professores, ou que leem um livro para sentir intensamente o prazer cognitivo derivado de passagens apaixonadas e emocionantes, representam exemplos de alunos que estão intrinsecamente motivados para experienciar estímulo na educação. Estes últimos níveis ocorrem quando as necessidades psicológicas de autonomia, competência e proximidade dos alunos são satisfeitas (Deci & Ryan, 1985, 2000, citado em Ryan & Deci, 2020). É importante destacar que um aluno pode estar motivado em diferentes níveis deste *continuum* durante uma mesma tarefa escolar ou etapa académica (Vansteenkiste et al., 2020).

### Figura 1

*Modelo de Motivação Académica de Vallerand (1992), modelada a partir da Taxonomia de Autodeterminação de Ryan e Deci (2000)*



Seguindo este modelo (Figura 1), a Escala AMS (*Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education*) de Vallerand et al. (1992) surge como pioneira para permitir avaliar, de forma independente, todos os sete constructos motivacionais defendidos por Deci e Ryan (1985, citado em Ryan & Deci, 2020), principalmente em alunos mais velhos. Aplicações mais recentes do modelo de autodeterminação sugerem que a dimensão da motivação extrínseca por regulação identificada pode ser considerada como motivação autónoma de grande qualidade (Deci & Ryan, 2000, citado em Urhahne & Wijnia, 2023), enquanto os outros dois tipos de motivação extrínseca, i.e. regulação externa e introjetada, são formas de motivação controlada.

### 2.3. Motivação Académica em alunos do secundário

A fase de desenvolvimento em que os alunos do ensino secundário se encontram é particularmente importante, uma vez que são adolescentes a passar por rápidas mudanças biológicas, cognitivas e sociais, num contexto de aumento da exposição aos pares e aumento

do desejo de autonomia, por sua vez demonstrada como um fator preditivo de experiências de aprendizagem satisfatórias para os estudantes do ensino secundário (Zaccoletti et al., 2020).

A literatura é parca em relação a estudos sobre a motivação académica de estudantes do secundário, principalmente quando analisada em diferentes tipologias de ensino, e.g. geral e profissional, contudo, na última década surgiram alguns estudos que comparavam os resultados de motivação para a aprendizagem, entre os grupos de alunos de ambos os ensinos (DGEEC, 2020; Kholifah et al., 2021; Liu, 2020; Pereira & Carvalho, 2021; Santos, 2022).

O relatório da DGEEC (2020) que caracteriza o perfil de alunos do ensino geral e profissional à saída do secundário mostra uma grande percentagem de alunos do profissional (78%) a assinalar o facto de não gostar de frequentar a escola, o que remete para altos níveis de amotivação, em comparação com os alunos do geral. Com resultados muito semelhantes, o estudo de Liu (2020) mostrou que os estudantes do ensino geral tinham maior motivação intrínseca em comparação com os estudantes do ensino profissional, enquanto os estudantes do ensino profissional tinham uma motivação extrínseca mais elevada. Pelo contrário, o relatório de Pereira e Carvalho (2021), que compara os perfis académicos e socioeconómicos de 150 estudantes de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos mostra que os alunos do ensino profissional apresentam níveis mais elevados nos domínios relacionados com a “Sofisticação ou Motivação para Aprender” em comparação com os seus colegas homólogos. Também a pesquisa de Kholifah et al. (2021), que procurou recolher as opiniões de alunos sobre a qualidade do ensino secundário profissional das escolas que frequentavam, apresentou resultados que reforçam que a via de ensino profissionalizante, por utilizar técnicas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e diferenciadas, consegue influenciar mais positivamente a motivação académica dos alunos para concluírem o secundário. Mais recentemente, a investigação de Santos (2022) que tinha como objetivo caracterizar os perfis motivacionais de 185 alunos do ensino secundário geral e profissional mostra uma distribuição proporcional dos alunos dos cursos profissionais e dos cursos científico-humanísticos pelos diferentes perfis motivacionais, autónomo ou controlado, com médias de regulação autónoma elevadas, independentemente do tipo de ensino dos alunos.

#### **2.4.A relação entre Motivação Académica e Autoconceito Académico**

A literatura aponta para a interligação entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem, realçando a relevância do autoconceito académico para uma motivação académica mais autónoma e autodeterminada (Marsh et al., 2019), ou para a pertinência da perceção de competência para o desenvolvimento da motivação intrínseca (Monteiro &

Reboredo, 2015). Ademais, a motivação intrínseca tem vindo a ser considerada como uma variável preditora de vários indicadores académicos. Saliente-se que as motivações intrínsecas têm efeitos mais positivos do que motivações extrínsecas: sobre a eficácia da aprendizagem dos alunos (Oclaret, 2021), no emprego de estratégias de aprendizagem (Santos & Inácio, 2020) ou na participação em atividades extracurriculares (Zaccoletti et al., 2020), o que significa que os alunos com níveis de motivação intrínseca mais elevados conseguem confiar nas suas competências para superar quaisquer desafios académicos (Leite & Veiga, 2016), independentemente do tipo de ensino que frequentam. O estudo de Kulakow (2020) investigou especificamente a associação entre o autoconceito académico e a motivação para a realização de 153 estudantes em diferentes ambientes de ensino pedagógico, nomeadamente escolas vocacionais/ de competência e escolas secundárias gerais. Os resultados mostram que os alunos de escolas profissionais têm um nível mais elevado de autoconceito académico em comparação com alunos de outros tipos de ensino, sugerindo que a maioria dos estudantes com um baixo nível de autoconceito académico beneficiam de módulos vocacionais porque este ambiente pedagógico dinâmico e mais centrado na aprendizagem prática do aluno reduz a associação entre o autoconceito académico e a motivação para a realização através de um elevado nível de apoio à competência percebida.

### **3. Sucesso Académico**

O termo “sucesso académico” é um dos constructos mais amplamente utilizados na pesquisa do campo educacional. Devido à natureza ambígua do termo, este não está claramente definido, podendo o seu significado depender, inclusive, do utilizador. Enquanto os alunos podem definir sucesso académico como o seu desenvolvimento pessoal ao longo da sua vida académica, os professores, os conselhos executivos académicos ou até mesmo os órgãos governamentais tendem a defini-lo como o número de retenções do aluno (Lynam et al., 2024). A própria pesquisa no campo da psicopedagogia tem vindo a utilizar uma série de definições diferentes para este resultado, incluindo realizações académicas, satisfação, aquisição de habilidades e competências, persistência, alcance dos objetivos de aprendizagem, e sucesso na carreira (Burger & Naude, 2020; York et al., 2015). Adicionalmente, Kuh et al. (2006) sugerem que os indicadores de sucesso dos alunos devem ser ampliados para que se refiram a diferentes tipos de vias de ensino e práticas pedagógicas. Um exemplo de um indicador que permite avaliar dois grupos de alunos que estudam em vias de ensino diferentes é o histórico de retenção dos alunos, que será, assim, utilizado como indicador para medir a variável de Sucesso Académico dos alunos neste estudo.

### **3.1. Retenção Escolar**

Em Portugal, o ensino básico organiza-se por três ciclos: o primeiro ciclo que inclui quatro anos de escolaridade, o segundo ciclo com dois anos e o terceiro ciclo com três anos de escolaridade, sendo que o sucesso académico de um aluno ao longo do seu percurso académico implica a transição gradual de nível de escolaridade, tendo assegurado a aprendizagem definida para o ano ou ciclo anterior (Decreto-Lei, DL, 55/2018, Artigo 29.º). Caso a escola, i.e. os professores, diretores de turma ou coordenadores de ciclo, considerem que o aluno manifeste graves dificuldades de aprendizagem, é considerada a retenção escolar do aluno (Nóbrega Santos & Monteiro, 2023). Contudo, a decisão de reter o aluno pode vir a afetar todo o percurso académico do mesmo, pois, ainda que possa apresentar efeitos positivos a curto-prazo, como o aluno já estar familiarizado com a matéria do ano letivo que repete, os efeitos a longo-prazo são significativamente negativos com impacto ao nível do seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo, aumento da probabilidade de futuras retenções académicas, risco de abandono escolar precoce e mais dificuldade em manter um emprego (Goos et al., 2021; Mathys et al., 2019; Postigo et al., 2022).

### **3.2. A Retenção Escolar em Alunos do Secundário**

Os efeitos negativos da retenção escolar no ensino secundário podem ser mais significativos devido ao rompimento físico e afetivo que os alunos têm com os seus pares, ao ficarem em turmas diferentes (Goos et al., 2021). Felizmente, a pesquisa tem vindo a diversificar a metodologia de avaliação dos efeitos da retenção nos alunos, a curto e a longo prazo, ampliando o espectro de resultados desses efeitos para além de no desempenho académico (Goos et al., 2021). Os resultados de um estudo de Pipa e Peixoto (2022) que examinou os efeitos da retenção escolar do 1.º ao 9.º ano nos resultados psicossociais dos alunos portugueses ao início do ensino secundário geral mostraram que os alunos retidos apresentam uma menor orientação para a tarefa e um reduzido sentimento de pertença escolar, no arranque da escolaridade secundária.

De notar que os estudantes do secundário que seguem a via profissional, têm vindo a ser apresentados como alunos com um percurso escolar marcado por insucessos escolares, i.e. retenções, facto que justifica a sua preferência pela ingressão nesta via de ensino para terminar o ensino secundário (Barbosa, 2023; Battistin & Schizzerotto, 2019). A realidade é que a pesquisa mais recente continua a apontar taxas de retenção mais elevadas e uma maior percentagem de insucesso escolar no percurso dos alunos do ensino secundário profissional (DGEEC, 2020; Liu, 2020; Pereira & Carvalho, 2021; Pinho, 2020; Pinto et al., 2020), quando

comparados com os seus homólogos do ensino secundário geral. O relatório com o perfil de alunos de ensino geral e profissional da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020) apontou que no ano letivo 2018-2019 foram os alunos do ensino secundário profissional quem apresentava uma ou mais retenções no seu percurso escolar. O estudo de Liu (2020) revelou que o domínio académico da língua inglesa de alunos no último ano do secundário profissional era menor quando comparado com o dos seus homólogos do ensino secundário geral. O relatório de Pinho (2020), que tinha como objetivo analisar os percursos e escolhas dos alunos portugueses do ensino secundário geral e profissional, mostrou que mais de metade dos jovens que frequentavam escolas profissionais teve percursos de insucesso escolar, tendo reprovado de ano pelo menos uma vez, o que não se verificava quando comparado com o percurso dos alunos do ensino geral. O estudo de Pinto et al. (2020) que recolheu a opinião de todos os agentes académicos, i.e. alunos, professores e diretores, de duas escolas profissionais relativamente ao perfil dos seus alunos, apresentou um percurso académico marcado por uma ou mais retenções, com 50% dos alunos a apresentarem uma ou mais reprovações no seu passado escolar. Por fim, Pereira e Carvalho (2021) realizaram um estudo onde comparavam várias dimensões em estudantes portugueses do secundário geral e do secundário profissional que revelou que os alunos do ensino profissional mostravam mais indicadores de insucesso escolar prévio.

### **3.3. A relação entre o Sucesso Académico e Autoconceito Académico**

Ainda que muitos autores rejeitem a ideia de que existe uma correlação preditora significativa entre o autoconceito académico e o sucesso, ou desempenho, escolar dos alunos (Basith et al., 2021; Rebolledo Mejía et al., 2021; Tus, 2020; Wu et al., 2021), vários pesquisadores têm vindo a defender o oposto (Arens et al., 2017; Castejón et al., 2016; Huang, 2011; Lone, 2016; Wu et al., 2021), apesar de nem todos os autores concordarem sobre a ordem causal destes constructos, questionando se é o sucesso académico que influencia o autoconceito académico ou é o autoconceito académico que influencia o sucesso académico dos alunos, tendo sido formulados três modelos concorrentes que examinam as relações causais entre o autoconceito académico e a performance académica dos estudantes: o *modelo de desenvolvimento de competências* (Calsyn & Kenny, 1977), que assume que o desempenho influencia o autoconceito (Burns et al., 2020), e, principalmente, que a retenção escolar tem um efeito negativo a longo prazo nos níveis de autoconceito académico dos alunos (Hübner et al., 2023; Klapproth et al., 2016; Peixoto et al. 2016); o *modelo de autoaperfeiçoamento* (Calsyn & Kenny, 1977) que assume o padrão oposto, defendido, mais tarde, por um estudo relevante de

Robles-Piña (2011) que sugeriu que os níveis de autoconceito são um preditor mais significativo da retenção escolar do que a própria classificação média escolar dos alunos; ou seja, ainda que os alunos retidos apresentassem uma classificação média escolar mais alta provavelmente devido ao reconhecimento da matéria, estes apresentavam também um autoconceito mais baixo; e o *modelo de efeitos recíprocos* (Marsh, 1990) que assume que os dois constructos estão reciprocamente relacionados, a curto e a longo prazo (Marsh, 2023).

Nos últimos anos, a pesquisa tem-se focado mais em perceber os efeitos da retenção escolar e a sua correlação com outros constructos psicopedagógicos e psicossociais, nomeadamente a relação entre a retenção escolar e o autoconceito académico (Kretschmann et al., 2019; Pipa & Peixoto, 2022; Van Canegem et al., 2021). O estudo longitudinal de Kretschmann et al. (2019) examinou os níveis de autoconceito académico de 3.288 estudantes alemães, ao longo dos três anos de ensino secundário, entre os alunos que foram reprovados, pelo menos uma vez, e os que nunca ficaram retidos. Os resultados revelaram um declínio acentuado no autoconceito académico durante os últimos meses do ano letivo, pouco antes da retenção escolar e quando os alunos faziam ainda parte da sua turma original. Já o estudo de Van Canegem et al. (2021) que investigou a relação entre a reprovação e o autoconceito académico de alunos que frequentavam 30 escolas secundárias na Bélgica mostrou uma associação negativa entre reprovação e autoconceito académico, i.e. os alunos que já tivessem repetido um ou mais anos apresentam um autoconceito académico inferior ao dos alunos que nunca tiveram de repetir um ano. Os resultados acrescentam, ainda, que os alunos de escolas com uma taxa elevada de retenção tinham um autoconceito académico significativamente mais baixo, o que contrasta com a teoria “Big-Fish-Little-Pond”, reconhecida como o efeito negativo do desempenho médio da turma ou da escola no autoconceito académico do aluno, impactando o seu desempenho ou sucesso académico (Marsh & Parker, 1984 citado em Basarkod et al., 2023), ou seja, em escolas com um desempenho mais elevado, os alunos comparar-se-ão com os seus pares e considerar-se-ão menos capazes, enquanto os alunos com um desempenho igual em ambientes cujo sucesso escolar seja inferior, terão maiores níveis de autoconceito académico (Fang et al., 2018) devido à comparação social baseada em normas locais (Basarkod et al., 2023); teoria que não fora verificada no estudo de Van Canegem et al. (2021). Por fim, a pesquisa demonstrou também que o impacto da retenção no autoconceito académico não é mediado pelos contextos educacionais diferentes, o que significa que alunos que frequentam escolas que sigam tipos de ensino opostos, como a ensino secundário geral e ensino secundário profissional, obtiveram os mesmos resultados, i.e. uma associação negativa entre reprovação e autoconceito académico (Van Canegem et al., 2021). Alinhada com os estudos já descritos, a

investigação de Pipa e Peixoto (2022) examinou os efeitos da retenção escolar, entre o 1.º e o 9.º ano, no autoconceito de 5932 alunos de 15 anos revelando que elevadas taxas de retenção nos ciclos anteriores se relacionam negativamente com o autoconceito de leitura, ou subescala de competência em língua materna, de alunos que vão iniciar a sua fase académica secundária.

### **3.4. A relação entre o Sucesso Académico e Motivação Académica**

Sob a perspetiva da Teoria de Autodeterminação que defende que os alunos estão intrinsecamente motivados para a aprendizagem quando sentem que as suas necessidades psicológicas básicas estão saciadas (Ryan & Deci, 2020), a retenção escolar pode afetar o sentimento de autonomia, competência e relações sociais dos alunos. Isto é, os alunos passam a acreditar que são os alunos menos academicamente competentes dentro do seu grupo de pares, o que afeta negativamente o seu sentimento de competência; além disso, como os alunos não têm exatamente uma “voz” sobre a decisão de reprovação, o seu sentimento de autonomia pode ser condicionado; por último, o facto de considerarem que os pais, os professores e/ou os seus colegas de turma não conseguiram fornecer-lhes o apoio adequado para solidarem os conhecimentos académicos, quer de forma direta ou indireta, pode afetar o seu sentimento sobre as relações sociais, num défice agravado pela separação do seu grupo de pares que avança para o nível de escolaridade seguinte (Kandavel & Vasudevan, 2022; Kretschmann et al., 2019; Mathys et al., 2019; Pipa & Peixoto, 2022; Santos, 2022).

Kretschmann et al. (2019) examinaram os níveis de vários constructos académicos de 3.288 alunos alemães do ensino secundário, entre os quais a motivação para a aprendizagem nos alunos com e sem um percurso de reprovações. Os resultados revelaram que os níveis de motivação para a aprendizagem dos alunos diminuía significativamente e imediatamente antes da sua retenção. Mathys et al. (2019) investigaram os efeitos de um percurso de retenção escolar na motivação de 458 adolescentes a frequentar o ensino secundário belga, através da combinação de alunos com e sem reprovações, usando a escala de Motivação Académica de Vallerand et al. (1982). Os resultados sugerem que a experiência da reprovação tem impacto, pelo menos a curto prazo, na motivação dos alunos e nas estratégias de autorregulação relacionadas à aprendizagem, embora, em contraste com outros aspetos da motivação intrínseca, observou-se que a retenção não afetou a motivação intrínseca para a realização dos alunos. Este resultado foi justificado pelos autores com o tipo de itens usados para medir esta dimensão em específico, sendo itens que sugerem uma ligação mais forte aos valores fundamentais de um indivíduo, e.g. “Pelo prazer que sinto quando me supero numa das minhas realizações pessoais”, do que valores ligados à motivação académica, e.g. “Pela boa sensação

que experiencio ao ler sobre vários assuntos interessantes”. Ou seja, as respostas a perguntas que dependem fortemente dos valores pessoais de um indivíduo são possivelmente menos afetadas por eventos da vida académica, como a reprovção escolar, do que respostas que se relacionam mais diretamente com os sentimentos experienciados com o envolvimento nas tarefas escolares (Mathys et al., 2019). Esta explicação é consistente com resultados adicionais do estudo, que apontavam que todas as subescalas de motivação extrínseca, relacionadas com as recompensas ou castigos imediatos em contexto escolar, apresentaram-se significativamente afetadas pela reprovção (Mathys et al., 2019). O estudo de Kandavel e Vasudevan (2022) confirma que a motivação académica de estudantes de ensino secundário está significativa e positivamente relacionada com o seu desempenho e sucesso académico. A pesquisa de Pipa e Peixoto (2022) desenvolvida com quase 6 mil alunos no início do secundário verificou que os alunos com um percurso de retenção escolar apresentam menor orientação para a realização da tarefa e menor sentimento de pertença escolar, no secundário, constatando ainda que elevadas taxas de retenção relacionam-se negativamente com a motivação dos alunos para as tarefas e com a valorização da escola. Por fim, a investigação de Santos (2022) que comparou os perfis motivacionais de 185 alunos do ensino secundário geral e profissional, e a relação entre a motivação e outros constructos psicológicos, revelou que a “motivação autónoma apresenta relações positivas com os objetivos de mestria e com os resultados académicos” (Santos, 2022). Revelou ainda que “não foram encontradas ligações significativas entre a motivação autónoma e ambos os objetivos de realização, que a motivação controlada apresenta relações positivas moderadas com os objetivos de desempenho-aproximação e desempenho-evitamento e que não foram encontradas relações significativas entre a motivação controlada e os objetivos de mestria e os resultados académicos” (Santos, 2022). Adicionalmente, as “médias de regulação autónoma, bem como o maior número de sujeitos em perfis cuja regulação autónoma é mais elevada” suportam a importância da satisfação da necessidade de autonomia (Deci & Ryan, 2020), independentemente do tipo de curso que os estudantes selecionam para si próprios.

#### **4. Expectativas dos Alunos**

Fontaine (1986) defende que as expectativas de sucesso e aspirações dos indivíduos determinam a motivação para o seu desempenho, salientando-se que, em contexto escolar, as expectativas de um aluno podem circunscrever o seu esforço para evitar o insucesso escolar. Contudo, nem todos os alunos aspiram ou esperam alcançar a mesma carreira (Napolitano et al., 2020). Alguns estudantes podem acreditar que não conseguem alcançar as suas aspirações

quer devido a fatores pessoais e contextuais, como o género ou um estatuto socioeconómico mais fragilizado, ou por fatores académicos, e.g. elevadas taxas de reprovações, uma classificação média baixa, ou um nível de motivação diminuído, e conseqüentemente, optar por seguir uma expectativa de carreira que requer menos tempo de formação, assumindo uma discrepância no nível da sua expectativa inicial (Napolitano et al., 2020). Por exemplo, um aluno pode querer tornar-se médico, mas devido ao insucesso académico ou ao acesso limitado a recursos educacionais, opta pela tentativa de se tornar um técnico de saúde, formado via profissionalizante.

O objetivo do ensino secundário, em Portugal, é oferecer uma educação diversificada e abrangente. Portanto, são disponibilizadas diversas opções de programas educativos que visam atender às expectativas individuais dos estudantes, considerando a sua formação integral. Essas opções são direcionadas tanto para a continuação dos estudos superiores, i.e. ensino secundário geral, quanto para a preparação profissional e a inserção no mercado de trabalho i.e. ensino secundário profissional. A oferta de ensino profissional destaca-se pela estreita conexão com o mundo empresarial, enfatizando o desenvolvimento de habilidades relevantes para o exercício de uma vocação, possibilitando, ainda, a continuidade dos estudos ou a participação em programas de formação pós-secundária ou superior (Brito, 2022). Em contexto de ensino profissional, as expectativas dos alunos materializam os benefícios imediatos que estes esperam alcançar por terem escolhido esta via de ensino em particular (Júlio et al., 2020), portanto, no âmbito deste estudo, serão analisadas as expectativas dos alunos participantes em relação à sua intenção de prosseguir estudos ou de ingressar no mercado de trabalho.

#### **4.1. Expectativas dos Alunos no Secundário**

Em Portugal, os cursos do ensino secundário profissional continuam a ser considerados cursos de segunda opção, para alunos que preferam ingressar no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do secundário. O estudo de Pinto et al. (2020) refere uma elevada taxa de alunos (60%) do ensino profissional com expectativas de ingressarem o mercado de trabalho. Note-se que, quando comparadas diretamente as expectativas dos alunos do ensino secundário geral e profissional, o relatório da DGEEC (2020) refere que ainda que a percentagem de alunos das escolas profissionais que pretende seguir os estudos seja bastante elevada (70%), a proporção aumenta exponencialmente, para 87%, nos cursos do secundário geral (DGEEC, 2020). Na verdade, e ainda que no início do secundário um terço dos alunos do profissional ponderassem prosseguir os estudos, menos de 10% agiram sobre essa intenção (Barbosa, 2022). Por outro lado, dados mais recentes apontam para mais de um terço dos

alunos do ensino secundário profissional a decidirem continuar a estudar (Barbosa, 2023; Cristo et al., 2023), ainda que a maior percentagem de prosseguimento de estudos continue a estar no lado dos alunos do geral. É importante salientar que alguns autores sugerem que os jovens com discrepâncias entre expectativas de carreira relatam níveis mais elevados de depressão e ansiedade e são avaliados pelos seus professores como tendo, mais problemas disciplinares, mais insucesso escolar e menor motivação na escola (Napolitano et al., 2020). Por isso, é importante compreender as possíveis correlações entre as expectativas dos alunos com constructos psicológicos como o autoconceito académico e a motivação académica.

#### **4.2. A relação entre as Expectativas e o Autoconceito Académico**

O estudo longitudinal mais recente de Marsh (2023) explorou a relação destes constructos com as expectativas futuras de alunos do ensino médio confirmando o modelo teórico de Efeitos Recíprocos, explicando que o autoconceito académico é, igualmente, uma consequência e um facilitador de conquistas académicas, de realização educacional e de expectativas académicas e/ou profissionais dos alunos. Este estudo sugere que o autoconceito académico desempenha um papel crucial na formação das expectativas futuras dos alunos.

#### **4.3. A relação entre as Expectativas e a Motivação Académica**

A teoria da autodeterminação destaca a importância de ser competente, especialmente para as tarefas que exigirão esforço e dedicação, para atingir um desempenho académico satisfatório (Ryan & Deci, 2020) representando a necessidade de aceitar tarefas desafiadoras e dominá-las para sentir-se eficaz. Portanto, se a via de ensino escolhida pelo aluno permitir um ambiente pedagógico facilitador de experiências que promovam a autonomia e a competência, os alunos serão capazes de desenvolver uma regulação de aprendizagem autodeterminada (Ryan & Deci, 2020). Quando isto acontece, os alunos começam a valorizar a aprendizagem e a apreciar a importância de completar e prosseguir os seus estudos para se tornarem profissionais de excelência. O estudo de Hang et al. (2017), ancorado na teoria da autodeterminação, analisou a motivação dos alunos de escolas vocacionais para a persistência académica e para o prosseguimento de estudos. Os resultados confirmaram que usufruir de uma experiência académica promotora de autonomia prevê a motivação académica dos alunos, bem como a sua competência percebida, explicando as suas intenções em abandonar a escola ou prosseguir os estudos.

#### **4.4. A relação entre as Expectativas e o Sucesso Académico**

No último ano letivo, mais de 80% dos jovens diplomados pelo ensino secundário, geral ou profissional, prosseguiram os seus estudos para o ensino superior em universidades ou politécnicos (Cristo et al., 2023). A pesquisa mais recente tem vindo a focar-se na relação entre o desempenho escolar, i.e. o sucesso ou insucesso escolar, e as expectativas de alunos para prosseguir estudos ou ingressarem no mercado de trabalho, após a conclusão do secundário (Barbosa, 2023; DGEEC, 2020; Santos et al., 2022). O relatório produzido pela DGEEC (2020) demonstrou que quanto melhores forem as notas no ensino secundário, quer na via de ensino geral, quer na profissional, maior será a expectativa de prosseguir os estudos. Do mesmo modo, Santos et al. (2022), que avaliaram o impacto da retenção escolar nas intenções de 1,089 estudantes em ingressar no ensino superior, perceberam que os alunos repetentes tinham uma menor probabilidade de intenção de prosseguir estudos, visto que o insucesso escolar promove níveis mais baixos de identificação escolar (Santos et al., 2022). O relatório de Barbosa (2023), confirma os resultados anteriores, indicando que 77% dos alunos do secundário profissional, que optaram por prosseguir os seus estudos não tiveram um percurso escolar com classificações negativas; já os 23% representam alunos que reprovaram pelo menos uma vez, tendo decidido começar a trabalhar após o secundário.

### III – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

#### 1. Contextualização da Oferta Formativa no Ensino Secundário em Portugal

O ensino secundário português representa a etapa final do percurso escolar obrigatório (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e é classificado no International Standard Classification of Education [ISCED] como um programa educativo formal destinado a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou a dotá-los de competências fundamentais para integrarem o mercado de trabalho. A oferta formativa do secundário é composta por três anos letivos e está disponível para os alunos que concluíam com êxito o 9º ano, podendo estes escolher prosseguir os estudos via o ensino secundário de carácter geral, i.e. cursos científico-humanístico, ou preferir integrar o mercado profissional, através dos cursos de dupla certificação técnico-profissionais (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

##### *Cursos Científico-Humanísticos*

Os cursos de carácter geral estão orientados para o prosseguimento de estudos de nível superior e conferem um diploma de conclusão do ensino secundário, bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (Cedefop, 2021). Estruturados em quatro áreas centrais, estes cursos oferecem como opções Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (Cedefop, 2021). Cada um destes agrupamentos tem um plano de estudos com um elemento curricular central, que incluem disciplinas comuns às quatro áreas (e.g. Português, Inglês ou Filosofia), e as disciplinas específicas de cada uma das áreas, i.e. o curso de Ciências e Tecnologias inclui Biologia; o curso de Ciências Socioeconómicas inclui Economia; o curso de Línguas e Humanidades inclui História; e a área de Artes Visuais inclui Geometria Descritiva (Cristo, 2020).

##### *Cursos Profissionais*

O sistema de ensino profissional em Portugal surgiu no final dos anos 80 como uma alternativa para os alunos que desejavam obter uma qualificação dupla no ensino secundário (Decreto-Lei nº26/89, de 21 de janeiro). Esta modalidade educacional foi projetada para atender aos estudantes que preferiam uma abordagem mais técnico-profissional, visando uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, contrastando assim com os cursos gerais do ensino secundário, predominantemente escolhidos por jovens de estratos socioeconómicos mais privilegiados que pretendiam continuar os estudos (Alves, 2020; Azevedo, 2014). Os cursos da via de ensino profissionalizante estão inseridos numa estrutura modular de três

componentes educativas: a geral, a científica e a técnica que inclui um estágio profissional. Os alunos são ainda sujeitos à realização de uma Prova de Aptidão Profissional (Cedefop, 2021), onde podem demonstrar os conhecimentos e aptidões técnicas adquiridos ao longo da sua formação. Todos os cursos de secundário profissional conferem um diploma de conclusão do ensino secundário e uma certificação profissional de nível quatro (Cedefop, 2021), sendo possível também a continuação dos estudos a nível superior, através das respetivas provas de acesso. Ainda que a criação das escolas profissionais procurasse proporcionar opções de ensino mais abrangentes para todos os alunos, foi percecionada como um abordagem que alimentou o estigma negativo de que o ensino secundário profissional, ao contrário da via de ensino geral, é direcionado para estudantes com aptidões limitadas ou para aqueles que enfrentam dificuldades académicas (Almeida, 2020; Azevedo, 2014; Cedefop, 2017) e que têm, assim, de concluir o secundário de uma forma mais simples e técnica. No entanto, tem sido destacado que a oferta formativa das escolas profissionais contribui para a motivação e realização pessoal de muitos alunos portugueses (Azevedo, 2014; Barbosa, 2022), muito devido à organização modular dos seus currículos que potencia uma visão mais construtivista da aprendizagem na qual a diferenciação pedagógica e a individualização dos percursos formativos são consideradas pilares de ensino (Barbosa, 2023).

## **2. Objetivos de Investigação**

Apesar da reputação negativa das modalidades de ensino secundário profissional (Almeida, 2020; Azevedo, 2014), dados recentes indicam uma perspetiva mais otimista desta via de ensino (Barbosa, 2022; Barbosa, 2023; Cristo et al., 2023). Nos anos letivos mais recentes, quase 40% dos alunos que concluíram o ensino secundário optaram pelo percurso profissional (Cristo et al., 2023). O próprio governo valoriza esta abordagem educacional como essencial para o mercado de trabalho português contemporâneo estabelecendo no Plano Nacional de Reformas 2022, a meta de que até 2030, 55% dos diplomados do ensino secundário deverão seguir essa via profissional (Resolução nº 98/2020). Uma das estratégias para se alcançar este objetivo, e o grande propósito deste estudo, é desmistificar a ideia geral de que o ensino profissional é destinado a estudantes com uma fraca motivação escolar, um percurso académico medíocre ou sem quaisquer expectativas académicas e profissionais. Uma investigação recente de Cristo et al. (2023) revela que, nos últimos anos letivos, os alunos dos cursos profissionais têm concluído o secundário com notas académicas mais elevadas, i.e. entre 15 e 20 valores, (57%) comparativamente aos alunos inscritos nos cursos científico-humanísticos (53%). Outro dado pertinente desta investigação revelou que 34% dos jovens que

concluiu o secundário através da via profissionalizante optou por prosseguir os estudos para o ensino superior (Cristo et al., 2023) o que sugere que os estudantes dos cursos profissionais são, de facto, alunos academicamente competentes e determinados. Por fim, é importante notar que, embora as taxas gerais de retenção/desistência sejam semelhantes nos dois tipos de ensino, i.e. de 8,3% no ensino de carácter geral e de 8,8% no ensino profissional (Pordata, 2024) observa-se mais desistências ou retenções no 10º ano do ensino de carácter geral (8,4%) do que no seu equivalente no ensino profissional (6%) (Pordata, 2024).

A problemática do presente estudo centra-se em torno das relações entre o autoconceito académico, motivação escolar, sucesso académico e expectativas de alunos do último ano do secundário de carácter geral e profissional. Contudo, apesar da vasta pesquisa acerca destes constructos, nos vários anos de escolaridade, a revisão de literatura revela uma elevada escassez de estudos que comparam diretamente estes constructos especificamente entre alunos do secundário de carácter geral e profissional em Portugal.

Assim, no presente estudo, os principais objetivos foram:

1. Analisar e comparar os níveis de autoconceito académico dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
2. Analisar e comparar os níveis de motivação académica dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
3. Analisar a associação entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
4. Analisar e comparar o sucesso académico, medido em reprovações, dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
5. Analisar os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica dos alunos, em função do sucesso académico dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
6. Analisar e comparar as expectativas dos alunos do ensino secundário geral e profissional;
7. Analisar os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica dos alunos, em função das expectativas dos alunos do ensino secundário geral e profissional.

### **3. Questões e Hipóteses de Investigação**

Kulakow (2020) mostrou que os alunos de escolas vocacionais apresentam um nível mais elevado de autoconceito académico em comparação com outros tipos de alunos. Identicamente, Pereira e Carvalho (2021) concluíram que os alunos do ensino profissional têm

níveis mais elevados de autoconceito de competência. No seguimento dos resultados publicados nos estudos referidos colocámos a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 1.** Será que o nível de autoconceito académico de alunos do ensino secundário geral difere do nível de autoconceito académico de alunos do ensino profissional?

**Hipótese 1.** Alunos do ensino secundário profissional apresentam níveis superiores de autoconceito académico em comparação com os alunos do ensino secundário geral.

Os estudos que comparam a motivação académica em estudantes de ambos os tipos de ensino apresentam resultados contraditórios; o relatório da DGEEC (2020) mostrou mais alunos do ensino profissional desmotivados para tarefas escolares, em comparação com os alunos do geral, o que remete para uma maior percentagem de amotivação dos alunos do ensino profissional. Por seu turno, o estudo de Pereira e Carvalho (2021) sugere que os alunos do ensino profissional têm um maior nível de “sofisticação ou motivação para aprender”. Estudos internacionais, como o de Kholifah et al. (2021) e de Liu (2020), acrescentaram que os alunos do ensino geral tinham maior motivação intrínseca em comparação com os do ensino profissional, enquanto os últimos tinham uma motivação extrínseca mais elevada. Já o estudo de Santos (2022) refere não existir uma diferença significativa dos perfis motivacionais entre alunos de carácter geral e profissional. Desta forma, considerando a discordância nos resultados, colocámos a seguinte questão exploratória:

**Questão 2.** Será que os níveis de motivação académica de alunos do secundário geral diferem dos níveis de motivação académica de alunos do ensino profissional?

A pesquisa mais recente tem mostrado, incontestavelmente, a correlação positiva entre o autoconceito académico e a motivação académica (Kandavel & Vasudevan, 2022; Kretschmann et al., 2019; Ryan & Deci, 2020; Saki & Nadari, 2018; Sharma & Sharma, 2018), ainda que determinadas modalidades de ensino escolhido pelos alunos possam ter uma maior relevância na construção de cada um destes constructos (Meşe & Sevilen, 2021; Raufelder & Kulakow, 2021; Van Canegem et al., 2021). Portanto, e considerando os estudos descritos, colocámos a seguinte questão de investigação:

**Questão 3.** Será que existe uma associação linear significativa entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica, nos dois tipos de ensino secundário, i.e. geral e profissional?

Considerando que a literatura defende posições contraditórias para esta questão foram elaboradas duas hipóteses:

**Hipótese 3a)** Há uma associação linear significativa positiva entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica, extrínseca e intrínseca, particularmente entre a motivação intrínseca, independentemente do tipo de ensino.

**Hipótese 3b)** Há uma associação linear significativa negativa entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de amotivação, independentemente do tipo de ensino.

Uma estatística recente da Fundação José Neves (Cristo et al., 2023) mostrou que os alunos dos cursos profissionais têm concluído o secundário com notas académicas mais elevadas comparativamente aos alunos do ensino de carácter geral, contudo nos últimos cinco anos vários estudos apontam que são os alunos do ensino secundário profissional os que apresentavam um percurso escolar com retenções (DGEEC, 2020; Pereira & Carvalho, 2021; Pinho, 2020; Pinto et al., 2020). De acordo com os estudos analisados, colocámos a questão de investigação:

**Questão 4.** Será que existe uma associação entre o tipo de ensino, i.e. geral ou profissional, e o sucesso académico dos alunos?

Considerando que se pretende perceber se o sucesso dos alunos dos dois tipos de ensino diferia consoante o ciclo de escolaridade frequentado, foram elaboradas duas hipóteses:

**Hipótese 4a)** Alunos do ensino profissional apresentam um maior histórico de retenções escolares entre o 5º e o 9º ano.

**Hipóteses 4b)** Alunos do ensino profissional apresentam um maior histórico de retenções escolares durante o secundário.

A literatura é inequívoca em mostrar os efeitos negativos da retenção escolar nos níveis de autoconceito académico (Kretschmann et al., 2019; Pipa & Peixoto, 2022; Van Canegem et al., 2021) e de motivação académica dos alunos (Kandavel & Vasudevan, 2022; Mathys et al., 2019; Santos, 2022), com resultados que provam que os alunos que já tivessem repetido pelo menos uma vez apresentavam um autoconceito académico inferior ao dos alunos não repetentes e que sugerem que a experiência da reprovação tem impacto a curto e longo prazo, na motivação dos alunos e nas suas estratégias de autorregulação relacionadas à aprendizagem, principalmente, quando as retenções acontecem durante o ensino secundário (Goos et al., 2021). Considerados estes estudos, colocámos a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 5.** Será que o sucesso académico dos alunos estará relacionado com os seus níveis de autoconceito académico e de motivação académica, nos dois tipos de ensino?

**Hipótese 5.** Os alunos sem histórico de reprovações apresentarão níveis de autoconceito académico e de motivação académica mais elevados, exceto na dimensão amotivação na qual

se espera um resultado inverso, do que os alunos com um percurso de insucesso académico, nos dois tipos de ensino.

Vários estudos e relatórios dos últimos anos têm vindo a reportar um aumento de intenção dos alunos da via profissional em prosseguirem os estudos (Barbosa, 2022; Barbosa, 2023). Contudo, quando comparados os dois tipos de ensino, são os alunos do secundário geral quem mais prefere o prosseguimento de estudos (DGEEC, 2020), consequentemente colocámos a seguinte questão e hipótese de investigação:

**Questão 6.** Será que existe uma associação entre o tipo de ensino, i.e. geral ou profissional, e as expectativas dos alunos após a conclusão do secundário?

**Hipótese 6.** Alunos do ensino geral apresentam mais expectativas de prosseguimento de estudos em comparação com os alunos do ensino secundário profissional, que por sua vez apresentam uma maior expectativa para ingressar no mercado de trabalho.

Os estudos mais recentes explicam que o autoconceito é não só uma consequência como um facilitador das expectativas académicas dos alunos (Marsh, 2023). Adicionalmente, e de acordo com a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), quando os ambientes pedagógicos promovem a autonomia e a competência dos alunos, estes conseguem desenvolver uma aprendizagem autorregulada e aprendem a valorizar não só a aprendizagem como a relevar a importância de prosseguir os seus estudos (Hang et al., 2017).

**Questão 7.** Será que as expectativas dos alunos irão estar relacionadas com os seus níveis de autoconceito académico e de motivação académica, nos dois tipos de ensino?

**Hipótese 7.** Os alunos com expectativas de continuar os seus estudos ou de começar a trabalhar apresentarão níveis mais elevados de autoconceito académico e de motivação académica (exceto na amotivação na qual se espera um resultado inverso), do que os seus colegas indecisos, nos dois tipos de ensino.

## IV – MÉTODO

### 1. Desenho de Investigação

O presente estudo enquadrou-se na categoria de estudo quantitativo, de carácter descritivo, comparativo/ diferencial e correlacional, uma vez que se tratou de um processo sistemático de uma recolha de dados observáveis e quantificáveis e de um estudo onde se pretendia explorar, analisar e descrever as relações existentes entre as variáveis (Fortin, 2009). Tratou-se de um estudo descritivo, pois procurou descrever e caracterizar os níveis de autoconceito académico, de motivação académica, de sucesso académico, e das expectativas dos alunos do secundário geral e profissional (objetivos 1, 2, 4 e 6) e de um estudo comparativo/ diferencial, na medida em que analisou as diferenças entre os dois tipos de ensino (objetivos 1, 2, 4, 5, 6 e 7). Por fim, tratou-se de um estudo correlacional porque procurou compreender a relação entre as variáveis (objetivo 3).

### 2. Participantes

A escolha de participantes desta investigação foi não probabilística por conveniência (Marôco, 2018), sendo estes selecionados mediante a disponibilidade das escolas secundárias. Decidiu-se selecionar participantes que já estivessem a frequentar o 12º ano acreditando que estes seriam alunos com uma maior capacidade introspectiva e retrospectiva para analisar o seu autoconceito académico e motivação académica (Faria & Fontaine, 1990), sendo mais capazes de se focarem nas características específicas e diferenciadas dos constructos e mais aptos para integrar o feedback cumulativo dos anos anteriores com a experiência académica do secundário no tipo de ensino escolhido (Faria & Azevedo, 2004). Por outro lado, estando estes alunos no final do seu percurso académico obrigatório, teriam, com certeza, uma maior clareza em relação às suas expectativas académicas ou profissionais.

O número total de participantes foi de 279 alunos, composto por alunos do ensino geral (N = 131) e alunos do ensino profissional (N = 148) (Anexo 1).

Os dois grupos de alunos apresentaram idades compreendidas entre os 16 e os 22 anos, sendo que o grupo de alunos do ensino geral apresentou uma média de idade ligeiramente inferior (17,40) do que o grupo de aluno do ensino profissional (18,07) (Anexo 1). Em relação à variável género, a participação foi bastante equilibrada com 49% participantes do género feminino (N = 137) e 48% do género masculino (N = 134). De referir que 3% (N = 8) dos estudantes preferiram não responder a esta questão (Anexo 1).

**Tabela 1***Frequência de Retenções do 5º ao 9º ano por tipo de ensino*

	Secundário Geral		Secundário Profissional	
	N	%	N	%
<b>Zero Retenções</b>	114	87	110	74,3
<b>Uma Retenção</b>	15	11,5	25	16,9
<b>Duas ou mais Retenções</b>	2	1,5	13	8,8

Na tabela 1 verificamos que a vasta maioria dos participantes, 87% da via geral e 74,3% da via profissional, não sofreu retenções entre o 5º e o 9º ano e que mais alunos do profissional (N = 38) reprovaram pelo menos uma vez, em comparação com o geral (N = 17) (Anexo 1).

**Tabela 2***Frequência de Retenções no Secundário por tipo de ensino*

	Secundário Geral		Secundário Profissional	
	N	%	N	%
<b>Zero Retenções</b>	126	96,2	125	84,5
<b>Uma Retenção</b>	5	3,8	19	12,8
<b>Duas ou mais Retenções</b>	0	0	4	2,7

Na tabela 2 observa-se que a grande maioria dos participantes, 96,2% do ensino geral e 84,5% do ensino profissional, não sofreu retenções durante o secundário, sendo que mais alunos do profissional (N = 23) reprovaram pelo menos uma vez, em comparação com os alunos do geral (N = 5) (Anexo 1).

**Tabela 3***Frequência de participantes por Expectativa por tipo de ensino*

	Secundário Geral		Secundário Profissional	
	N	%	N	%
<b>Prosseguir os Estudos</b>	114	87	53	35,8
<b>Ainda Não Decidi</b>	11	8,4	48	32,4
<b>Começar a Trabalhar</b>	6	4,6	47	31,8

Na tabela 3, observamos que os alunos do ensino geral manifestaram mais expressamente a sua vontade de prosseguir os estudos (87%), enquanto os alunos profissional apresentaram uma distribuição mais equitativa entre as três opções disponibilizadas: 35,8% escolheram prosseguir os estudos, 31,8% escolheram ingressar no mercado de trabalho e 32,4% ainda não tinham decidido.

### 3. Instrumentos

Para recolher os dados foi construído um questionário *online* autoaplicado através da plataforma *Qualtrics*, com três secções:

**1-Questionário sociodemográfico** – composto por um segmento informativo para caracterização dos participantes, referente à idade, género, via de ensino secundária frequentada, área de estudos escolhida, tipo de estabelecimento frequentado, número de retenções entre o 5º e o 12º ano e intenção de ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir os estudos, no final do secundário.

**2- Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes (Peixoto & Almeida, 1999)** – deste instrumento foram trabalhados os três domínios focados no Autoconceito Académico: **Competência Escolar**; 5 itens (1, 11, 21, 31, 41) que avaliam, de forma geral, a perceção do aluno sobre a sua competência nas tarefas académicas (e.g. “Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar”); **Competência em Língua Materna**; 5 itens (8, 18, 28, 38, 48) que avaliam a perceção do aluno relativamente ao seu domínio do Português (e.g. “Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral”) e **Competência em Matemática**; 5 itens (9, 19, 29, 39, 49) que avaliam a perceção das aptidões matemáticas do aluno (e.g. “Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos”).

O total de 15 itens foi medido numa escala Likert de 4 pontos através de afirmações sobre as características dos estudantes. Para cada uma das afirmações o aluno respondeu selecionando apenas uma das quatro opções: (1) “Exatamente como eu”; (2) “Como eu”; (3) “Diferente de mim”; (4) “Completamente diferente de mim”. A cotação realizou-se atribuindo uma pontuação de 1 a 4 a cada um dos itens; quando reenviados para uma elevada perceção de competência (1, 18, 19, 28, 29, 31, 38) a cotação foi 4, 3, 2, 1, quando reenviados para o inverso (8, 9, 11, 21, 39, 41, 48, 49) a cotação foi 1, 2, 3, 4 de acordo com o grau de identificação do aluno com as afirmações. O valor de autoperceção das competências Escolar, Língua Materna e em Matemática foi calculado a partir da média das cotações (Anexo 2).

#### ***Propriedades Psicométricas: Escala de Autoconceito Académico (Peixoto & Almeida, 1999)***

Utilizando o software JAMOV versão 2.5 (The Jamovi Project, 2024), realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração de resíduos mínimos, seguidas de rotação Promax, com número de fatores baseado em análise paralela sobre os 15 itens (Anexo 3). Numa primeira tentativa, a AFE mostrou que os 15 itens não se encontravam distribuídos em três dimensões, como na escala original, mas em dois fatores, sendo que o primeiro fator

agrupava os cinco itens da Competência em Matemática e o segundo fator agrupava os dez restantes itens da Competência Escolar e Competência em Língua Materna (Anexo 3). Esta aglomeração pode ser explicada devido ao facto de que a Competência em Língua Materna é uma base transversal às restantes aptidões académicas e de que a Competência Escolar é uma dimensão global que inclui, portanto, a perceção que os alunos têm em relação às suas competências em matemática e língua materna (Peixoto, 2003). De forma a tentar ir de encontro ao modelo original realizou-se uma segunda AFE com um número de fatores fixo em três, representando as três dimensões esperadas na escala adaptada (Anexo 3). A segunda AFE mostrou os 15 itens agrupados em três fatores, como na escala original: Competência em Matemática (itens 3, 12, 15, 9 e 6), Competência Escolar (itens 10, 7, 13, 1 e 4) e Competência em Língua Materna (itens 2, 8, 14, 5 e 11).

A qualidade do ajustamento do modelo foi avaliada de acordo com os índices: relação Qui-quadrado/ graus de liberdade ( $\chi^2/gf$ ), na qual são considerados aceitáveis valores inferiores a 3, o Comparative Fit Index (CFI) e o Tucker-Lewis Index (TLI), nos quais são considerados adequados os valores iguais ou superiores a .90 (Schumacker & Lomax, 2004), o Standardized root mean square residuals (SRMR) e o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), nos quais são considerados aceitáveis valores inferiores a .08 (Schumacker & Lomax, 2004).

A AFE mostrou um bom ajustamento do modelo de medida:  $\chi^2(105) = 2303, p < .001$ , KMO = .90, TLI = .93, RMSEA = .07, [.059, .088]. Os resultados indicaram que todos os itens apresentavam pesos fatoriais  $\Rightarrow .45$  num fator e agrupavam-se congruentemente com os itens pertencentes às mesmas subdimensões. Sequencialmente foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com todos os 15 itens definidos com um número de fatores fixo em 3 (Anexo 4), que mostrou um bom ajustamento dos itens,  $\chi^2(87) = 214, p < .001$ , CFI = .944, TLI = .932, SRMR = 0.05, RMSEA = 0.07 [.060, .085]. Os resultados indicaram que todos os itens apresentavam pesos fatoriais  $\Rightarrow .45$  num fator, excetuando o item COMPLINGUA\_8 com .44, e todos os itens agrupavam-se com os itens pertencentes às mesmas subdimensões (Anexo 4).

#### **Tabela 4**

*Consistência Interna da Escala de Autoconceito Académico*

<b>Dimensão</b>	<b><math>\alpha</math> (presente estudo)</b>	<b><math>\alpha</math> (Peixoto, 2003)</b>
Competência Escolar	.81	.74
Competência Língua Materna	.80	.82
Competência Matemática	.93	.87

A consistência interna foi analisada utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o ômega de McDonald ( $\omega$ ) para a escala global e para cada uma das dimensões, considerando-se adequados valores superiores a .70 (Marôco, 2018) para ambos. No que diz respeito à confiabilidade da medida global, os valores foram bastante aceitáveis ( $\alpha = .88$ ;  $\omega = .88$ ) e, como verificado na Tabela 4, os coeficientes Alfa de Cronbach para duas das três dimensões obtiveram valores mais elevados do que na escala original (Anexo 5).

**3/ Escala de Motivação Acadêmica para Ensino Secundário (Vallerand et al., 1992)** – A tradução do instrumento original para português foi feita por dois tradutores nativos da cultura-alvo. Numa segunda etapa procedeu-se a uma conciliação das traduções entre os tradutores, seguida de retrotradução, na qual voltou a traduzir-se o questionário para inglês. Esta tradução foi cega. Por fim, comparou-se as versões original e adaptada. Após pequenas mudanças, confirmou-se as equivalências (semântica, idiomática e conceptual) entre as versões.

A escala foi composta por 28 itens contidos em subescalas interrelacionadas que avaliam as sete dimensões de motivação acadêmica alinhadas com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Anexo 6). Cada uma das subescalas é composta por quatro itens que avaliam especificamente os três tipos de motivação intrínseca, os três tipos de motivação extrínseca e a amotivação. Os subtipos de **Motivação Intrínseca** remetem para: (i) motivação intrínseca para o conhecimento que avalia o prazer em aprender ou explorar novos assuntos (itens 2, 9, 16 e 23; e.g. “Porque eu sinto prazer e satisfação quando aprendo coisas novas”); (ii) motivação intrínseca para a realização que avalia a satisfação em realizar tarefas ou em criar algo novo contribuindo para a sensação de superação dos limites conhecidos pelo próprio aluno (itens 14, 21, 27 e 28; e.g. “Para me provar que sou uma pessoa inteligente”); e (iii) motivação intrínseca para a estimulação que avalia o envolvimento nas tarefas proveniente de sentimentos como a diversão ou a excitação (itens 4, 11, 18, 25; e.g. “Porque, para mim, a escola é divertida”). Os subtipos de **Motivação Extrínseca** remetem para: (i) motivação extrínseca por identificação, i.e. o que o aluno faz por reconhecer o valor percebido da tarefa a desempenhar, ainda que não a considere particularmente importante (itens 6, 7, 13 e 20; e.g. “Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o secundário”); (ii) motivação extrínseca por introjeção que avalia a realização de tarefas escolares por pressões internas do aluno, normalmente motivadas por ansiedade, medo ou até sentimento de culpa em caso de falha (itens 1, 3, 10 e 17; e.g. “Porque eu preciso de pelo menos um diploma de 12º ano para poder encontrar um emprego bem remunerado mais tarde”); e (iii) motivação extrínseca por regulação externa, que existe quando a realização de tarefas se deve a sentimentos de pressão

de outros, via recompensas ou castigos (itens 8, 15, 22 e 24; e.g. “Porque eu quero ter “uma vida boa” mais tarde”). A dimensão **Amotivação/ desmotivação** é representada pela ausência de proactividade e intencionalidade académica (5, 12, 19 e 26; e.g. “Sinceramente, eu não sei. Sinto que estou a desperdiçar o meu tempo na escola”).

O total de 28 itens foi medido numa escala Likert de 7 pontos; para cada uma das afirmações o aluno respondeu seleccionando apenas uma das sete opções: (1) “Não corresponde de todo”; (2) “Corresponde muito pouco”; (3) “Corresponde pouco”; (4) “Corresponde mais ou menos”; (5) “Corresponde”; (6) “Corresponde muito”; (7) “Corresponde totalmente”. A cotação dos resultados foi realizada atribuindo uma pontuação de 1 a 7 a cada item, com exceção dos itens da subescala Amotivação, que apresenta um sentido inverso. O cálculo das pontuações foi realizado por subescala, sendo os níveis de motivação intrínseca, extrínseca ou desmotivação, e os respetivos subtipos, calculados a partir da média das cotações obtidas nos respetivos itens.

#### ***Propriedades Psicométricas: Escala Motivação Académica (Vallerand et al., 1992)***

Utilizando o software JAMOVI versão 2.5 (The Jamovi Project, 2024), realizou-se uma primeira Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração de resíduos mínimos, seguidas de rotação Promax, com número de fatores baseado em análise paralela sobre os 28 itens, que mostrou que os 28 itens não se encontravam distribuídos em sete dimensões, como na escala original, mas em quatro fatores, com vários itens a saturarem em fatores diferentes (Anexo 7). Assim, realizou-se uma segunda AFE com um número de fatores fixo em sete (Anexo 7), cujos resultados indicaram que nem todos os itens se agrupavam congruentemente com os itens pertencentes às mesmas subdimensões, porém a carga fatorial do item contribuía com um valor mais elevado na subdimensão respetiva (Anexo 7), sendo realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com os 28 itens definidos com um número de fatores fixo em sete (Anexo 8) que devolveu valores de qualidade de ajustamento fracos, obrigando à realização de uma segunda AFC, sem os três itens que apresentavam pesos fatoriais abaixo dos restantes: item ME Introjetada #1 (0.177), item ME Identificada 7 (0.6) e item ME por Regulação Externa 24 (0.624) (Anexo 8). A segunda AFC mostrou um bom ajustamento do modelo de medida:  $\chi^2(254) = 623, p < .001, CFI = .919, TLI = .904, SRMR = 0.06, RMSEA = 0.07 [.065, .079]$  (Anexo 8). Os resultados indicaram que todos os itens apresentavam pesos fatoriais iguais ou maiores que 0.5 e todos os itens agrupavam-se congruentemente com os itens pertencentes às mesmas subdimensões (Anexo 8).

**Tabela 5***Consistência Interna da Escala de Motivação Académica*

<b>Dimensão</b>	<b><math>\alpha</math> (presente estudo)</b>	<b><math>\alpha</math> (Vallerand et al., 1982)</b>
Amotivação	.87	.85
ME – Regulação Externa	.87	.83
ME – Introjetada	.79	.84
ME – Identificada	.85	.62
MI – Conhecimento	.87	.84
MI - Realização	.86	.85
MI - Estimulação	.81	.86

A consistência interna foi analisada utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o ômega de McDonald ( $\omega$ ) para a escala global e para cada uma das dimensões, considerando-se adequados valores superiores a .70 (Marôco, 2018) para ambos. Assim, no que diz respeito à confiabilidade da medida global, os valores foram bastante aceitáveis ( $\alpha = .89$ ;  $\omega = .91$ ) e, como verificado na Tabela 5, os coeficientes Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões obtiveram valores mais elevados do que na escala original, com exceção das dimensões de Motivação Extrínseca Introjetada e Motivação Intrínseca para a Estimulação (Anexo 9).

#### **4.Procedimento de recolha de dados**

Primeiramente foi solicitada autorização à Monitorização de Inquéritos Escolares (MIME), sendo as escolas contactadas apenas após receção de autorização do MIME (Anexo 10) para perceber se haveria interesse e disponibilidade para colaborar no estudo (Anexo 11). Neste contacto, foram também enviados os consentimentos informados para os encarregados de educação (Anexo 12). Os alunos com consentimento e interessados em participar acederam ao questionário anónimo, usando o seu próprio equipamento, através de um *link* para a plataforma *Qualtrics*, partilhado pelas investigadoras, na hora e dia agendados para aplicação de questionários: [https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_2nrIRyrNAiUN5t4](https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_2nrIRyrNAiUN5t4). Os dados foram recolhidos entre janeiro e março de 2024. A primeira página do questionário apresentou uma folha de apresentação do estudo e um formulário de consentimento, que os alunos leram, aceitaram e onde criaram o seu código de identificação único (Anexo 13). Na página seguinte, os participantes confirmaram que são estudantes do último ano do ensino secundário, inseriram a sua idade e género, assinalaram o tipo de ensino que frequentavam (geral ou profissional); o número de retenções (entre o 5º e o 9º ano e no secundário) e indicaram qual a sua expectativa após conclusão do secundário: prosseguir os estudos, ingressar no mercado de trabalho, ou ainda por decidir (Anexo 13). De seguida, foram apresentadas as versões adaptadas da Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes (Peixoto & Almeida, 1999) (Anexo 2) e da

Escala de Motivação Acadêmica para Ensino Secundário (Vallerand et al., 1992) (Anexo 6). No final, os alunos confirmaram a sua participação e submeteram os seus dados.

## **5.Procedimento da análise de dados**

Os dados submetidos foram extraídos da plataforma *Qualtrics*. Foi utilizado o software JAMOVI versão 2.5 (The Jamovi Project, 2024) para a análise das qualidades psicométricas dos instrumentos (análise fatorial exploratória, confirmatória e análise de consistência interna dos instrumentos aplicados) e o software SPSS IBM SPSS Statistics 29 (IBM Corp., 2023) para a descrição de frequências e caracterização dos participantes, para cálculo das médias e representação gráfica das dimensões das escalas de Autoconceito Académico e de Motivação Académica, e para a realização dos testes estatísticos para analisar as questões focais e verificar as hipóteses estipuladas.

Para verificar a H1 foi realizado o teste t-Student para amostras independentes, para avaliar a significância da diferença entre os níveis médios de autoconceito académico dos alunos do ensino secundário geral e do profissional. O número de participantes era maior do que 30 ( $N = 279$ ) pelo que a normalidade de distribuição não era um pressuposto fundamental (Mâroco, 2018); a homogeneidade de variâncias foi garantida com o teste de Levene ( $p > 0.05$ ) (Anexo 14).

Para responder à questão 2 foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA), para determinar se há diferenças entre alunos do ensino geral e do ensino profissional em relação aos níveis de motivação académica. O pressuposto de Homogeneidade das Matrizes de Variâncias-Covariâncias foi validado com o teste M de Box ( $M = 68.992$ ;  $F(36, 250421.148) = 1.858$ ;  $p = 0.01$ ). A análise da MANOVA foi baseada no Lambda de Wilks pois as variáveis apresentavam diferentes escalas de medida e porque é um teste robusto a violações de pressupostos (Chagas, 2016). Como a MANOVA indicou diferenças significativas entre os grupos, análises adicionais levaram em consideração o pressuposto de Homogeneidade das Variâncias do teste de LEVENE ( $p > 0.05$ ) indicando que o pressuposto foi atendido, exceto para a dimensão Amotivação (Chagas, 2016) (Anexo 15).

Para verificar a H3, e respetivas alíneas, realizou-se uma matriz de correlação de Pearson considerando os pressupostos de Cohen e Holliday (1982) para definir a força da associação entre as variáveis: correlação muito alta (0.9 - 1), correlação alta (0.7 - 0.89), correlação moderada (0.4 - 0.69), correlação baixa (0.2 - 0.39), e correlação muito baixa ( $< 0.19$ ). Os pressupostos foram garantidos (Anexo 16).

Para verificar as alíneas de H4 foram realizados testes Qui-Quadrado de independência 2x2, pois ambas as variáveis a avaliar eram categóricas (Marôco, 2018). Os pressupostos de ambos os teste qui-quadrado foram garantidos com  $N > 20$  e nenhuma célula com frequência esperada  $< 5$  (Marôco, 2018), tendo sido considerado o valor  $p (< 0.05)$  de Pearson (Anexo 17).

Para verificar a H5 foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA), para determinar se o sucesso acadêmico dos alunos estaria relacionado com os níveis de autoconceito acadêmico e de motivação acadêmica dos alunos de ambos os tipos de ensino. O pressuposto de Homogeneidade das Matrizes de Variâncias-Covariâncias foi validado com o teste M de Box para o Ensino Geral ( $M = 71.174$ ;  $F(36, 4332.285) = 1.676$ ;  $p = 0.07$ ) e para o Profissional ( $M = 72.010$ ;  $F(36, 38331.347) = 1.868$ ;  $p = 0.001$ ). A análise da MANOVA foi baseada no Lambda de Wilks pois as variáveis apresentavam diferentes escalas de medida e porque este é um teste robusto a violações de pressupostos (Mâroco, 2018). Como a MANOVA indicou diferenças significativas entre os grupos, as análises adicionais consideraram o pressuposto de Homogeneidade das Variâncias do teste de LEVENE ( $p > 0.05$ ) indicando que o pressuposto foi atendido, exceto para a dimensão MI – Estimulação (Chagas, 2016) (Anexo 18).

Para verificar a H6 foi realizado o teste do Qui-Quadrado de independência, considerando que ambas as variáveis a avaliar eram categóricas (Marôco, 2018). Todos os pressupostos foram garantidos, i.e.  $N > 20$  e nenhuma célula apresentou uma frequência esperada inferior a 5 (Marôco, 2018). Considerou-se probabilidade de erro de tipo I ( $\alpha$ ) de 0.05 (Marôco, 2018) (Anexo 19).

Para verificar a H7 foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA), para determinar se as expectativas dos alunos estariam relacionadas com os níveis de autoconceito acadêmico e de motivação acadêmica dos alunos de ambos os tipos de ensino. O pressuposto de Homogeneidade das Matrizes de Variâncias-Covariâncias foi validado com o teste M de Box para o Ensino Geral ( $M = 79.111$ ;  $F(36, 1013.678) = 1.501$ ;  $p = 0.030$ ) e para o Profissional ( $M = 180.346$ ;  $F(72, 57430.078) = 2.308$ ;  $p < 0.001$ ). Quando a MANOVA detetou efeitos estatisticamente significativos procedeu-se a testes *Post-Hoc* para confirmar as diferenças significativas entre as variáveis, utilizando o HSD de Tukey para o Ensino Geral e o Games-Howell para o Ensino Profissional, uma vez que o pressuposto de Homogeneidade das Variâncias não foi atendido (Mâroco, 2018).

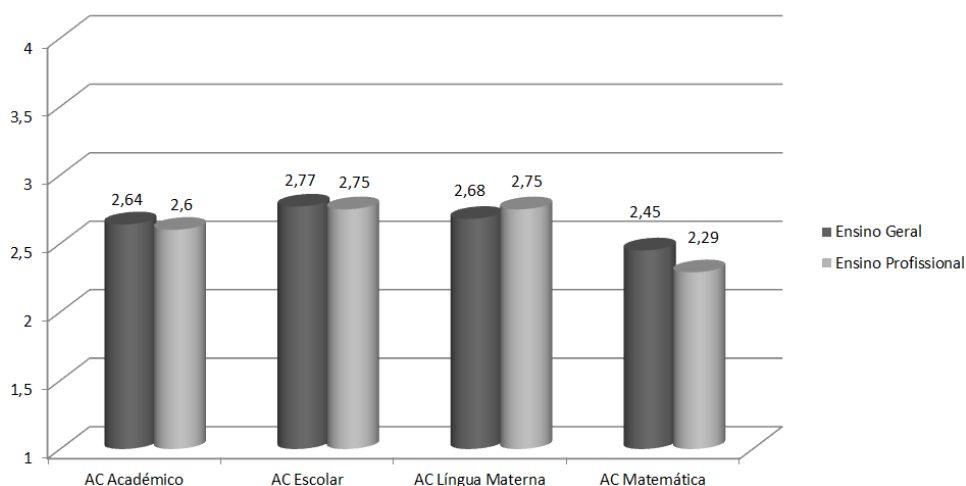
## V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos para cada hipótese colocada.

**Hipótese 1.** Os alunos do ensino secundário profissional apresentam níveis superiores de autoconceito académico em comparação com os alunos do ensino secundário geral.

**Figura 2**

*Representação gráfica dos valores médios do Autoconceito Académico por tipo de ensino*



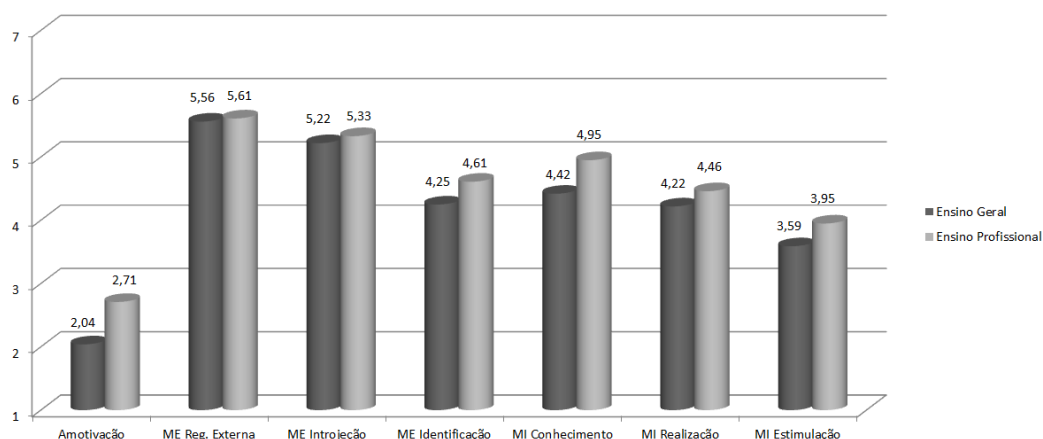
Na Figura 2, verificou-se que os níveis do Autoconceito Académico (AA) estavam ligeiramente acima do ponto médio (2,5) para todos os alunos, i.e. tanto os alunos do ensino geral como os do profissional têm um nível de AA positivo. A análise das três subdimensões mostrou que ambos os grupos apresentavam uma perceção de competência escolar e de língua materna positiva e que a média de competência matemática estava ligeiramente abaixo. Na análise individual, constatou-se que os alunos do ensino geral apresentavam valores de AA, de perceção de Competência Escolar e perceção de Competência em Matemática ligeiramente mais elevados e que os alunos da via profissional apresentavam valores de perceção de competência em português mais elevados.

Os alunos do ensino geral ( $N = 131$ ) obtiveram, em média, um nível de AA de 2.64 ( $DP = 0.54$ ) e os alunos do profissional ( $N = 148$ ) obtiveram, em média, um nível de AA de 2.60 ( $DP = 0.49$ ) (Anexo 14). De acordo com o teste t-Student (Anexo 14), as diferenças observadas entre os níveis médios de AA dos dois grupos não são estatisticamente significativas ( $t(277) = 0.639, p > 0.05, d = 0.77$ ), refutando assim a Hipótese 1.

**Questão Exploratória 2.** Será que os níveis de motivação académica de alunos do secundário geral diferem dos níveis de motivação académica de alunos do ensino profissional?

**Figura 3**

*Representação gráfica dos valores médios da Motivação Académica por tipo de ensino*



Ao analisar a Figura 3 verificou-se que ambos os grupos de alunos apresentavam níveis baixos de Amotivação, abaixo do ponto médio (4), ressaltando que a Amotivação é cotada inversamente e, por isso, os valores abaixo de 4 são considerados positivos, ainda que os alunos do ensino profissional aparentassem estar ligeiramente mais desmotivados do que os seus homólogos. Verificou-se também que os valores de Motivação Extrínseca por Regulação Externa e por Introeção eram mais elevados do que as restantes dimensões, para ambos os grupos, ainda que os alunos do ensino profissional se destacassem ligeiramente com valores mais altos em todas as subdimensões, extrínsecas ou intrínsecas (Anexo 15).

A análise MANOVA revelou que o fator “Tipo de Ensino” (Geral ou Profissional) teve um efeito de dimensão elevada e altamente significativo sobre os níveis de motivação académica dos alunos (Lambda de Wilks = 0.866;  $F(8, 270) = 5.211$ ;  $p < 0.001$ ;  $\eta^2_p = 0.134$ ) (Anexo 15).

**Tabela 6**

*MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Motivação Académica*

Dimensão	Df	F	p	$\eta^2_p$
Amotivação	1	13.748	< 0.001	0.47
ME – Identificada	1	3.939	0.048	0.014
MI – Conhecimento	1	11.778	< 0.001	0.041
MI - Estimulação	1	4.647	0.032	0.017

Na tabela 6 verificou-se que são as dimensões da amotivação ( $p < 0.001$ ), da motivação extrínseca identificada ( $p = 0.048$ ), da motivação intrínseca para o conhecimento ( $p < 0.001$ ) e da motivação intrínseca para a estimulação ( $p = 0.032$ ) as que apresentavam diferenças mais significativas entre tipos de ensino. Analisando as médias de cada dimensão, para cada grupo de tipo de ensino, pudemos confirmar que o tipo de ensino geral ( $\bar{x} = 2.04$ ) favorece mais a amotivação do que o ensino profissional ( $\bar{x} = 2.71$ ), que o tipo de ensino profissional ( $\bar{x} = 4.61$ ) favorece mais a motivação extrínseca identificada do que o ensino geral ( $\bar{x} = 4.25$ ), que o tipo de ensino profissional ( $\bar{x} = 4.95$ ) favorece mais a motivação intrínseca para o conhecimento do que o ensino geral ( $\bar{x} = 4.42$ ), e que o tipo de ensino profissional ( $\bar{x} = 3.95$ ) favorece mais a motivação intrínseca para a estimulação do que o ensino geral ( $\bar{x} = 3.59$ ). Estes dados significam que, por um lado, os alunos do ensino profissional estão mais desmotivados, por outro lado são os alunos que estão mais motivados intrinsecamente, o que significa que a via de ensino profissional promove a motivação intrínseca. Assim, respondendo à questão 2 pudemos confirmar que os níveis de motivação académica diferem de acordo com o tipo de ensino, em particular a amotivação, motivação extrínseca identificada, motivação intrínseca para o conhecimento e motivação intrínseca para a estimulação (Anexo 15).

**Hipótese 3a)** Há uma associação linear significativa positiva entre os níveis de autoconceito académico (AA) e os níveis de motivação académica (extrínseca e intrínseca), particularmente entre a motivação intrínseca, independentemente do tipo de ensino.

### Tabela 7

*Valores de correlação entre Motivação Académica e Autoconceito Académico de acordo com o tipo de ensino*

Motivação Académica	AC Académico	$p$	AC Académico	$p$
	[Ens. Geral]		[Ens. Profissional]	
Amotivação	- 0.51**	< 0.001	- 0.21*	0.010
ME – Regulação Externa	0.31**	< 0.001	0.13	0.105
ME – Introjetada	0.31**	< 0.001	0.25**	0.002
ME – Identificada	0.39**	< 0.001	0.10	0.209
MI – Conhecimento	0.42**	< 0.001	0.19*	0.024
MI - Realização	0.43**	< 0.001	0.18*	0.027
MI - Estimulação	0.47**	< 0.001	0.35**	< 0.001

\*Nível de Significância  $p < .05$

\*\* Nível de Significância  $p < .01$

A partir da Tabela 7 é possível observar os valores de correlação mais significativos entre a motivação académica e o AA, para os dois grupos de ensino, i.e. tipo geral e tipo profissional e verificar cada uma das hipóteses colocadas (Anexo 16).

Analisando os valores de correlação entre os níveis de AA e de motivação académica ME – Regulação Externa, ME – Introjetada, ME – Identificada, MI – Conhecimento, MI – Realização e MI – Estimulação, pudemos verificar que no grupo do ensino geral existe uma associação linear positiva muito significativa entre o AA e todas as dimensões da motivação académica extrínseca e intrínseca, nomeadamente, na motivação extrínseca por regulação externa ( $r = 0.31, p < 0.001$ ), por introjeção ( $r = 0.31, p < 0.001$ ) e por identificação ( $r = 0.39, p < 0.001$ ), e na motivação intrínseca para o conhecimento ( $r = 0.42, p < 0.001$ ), para a realização ( $r = 0.43, p < 0.001$ ) e para a estimulação ( $r = 0.47, p < 0.001$ ).

Em relação ao grupo de alunos do ensino profissional, pudemos verificar que existe uma associação linear positiva muito significativa entre o autoconceito académico e a motivação extrínseca por introjeção ( $r = 0.25, p = 0.02$ ) e a motivação intrínseca para a estimulação ( $r = 0.35, p < 0.001$ ); existe uma associação linear positiva significativa entre o autoconceito académico e a motivação intrínseca para o conhecimento ( $r = 0.19, p = 0.024$ ) e para a realização ( $r = 0.18, p = 0.027$ ) e uma associação linear pouco significativa entre o autoconceito académico e a motivação extrínseca por regulação externa ( $r = 0.13, p = 0.105$ ) e por identificação ( $r = 0.10, p = 0.209$ ), o que não significa que as variáveis são completamente independentes, mas sim que qualquer relação linear observada nos dados pode ter sido atribuída aleatoriamente. Analisando a força das associações entre as duas variáveis nos dois tipos de ensino pudemos verificar uma diferença entre o ensino geral e o ensino profissional, com o ensino geral a apresentar, de uma forma geral, uma magnitude correlacional superior à do ensino profissional, o que significa que a associação entre os níveis de autoconceito académico e motivação académica nos alunos do ensino geral é mais robusta do que nos alunos do ensino profissional; a hipótese 3a) é assim suportada no grupo do ensino geral e parcialmente apoiada no grupo do ensino profissional.

**Hipótese 3b)** Há uma associação linear significativa negativa entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de amotivação, independentemente do tipo de ensino.

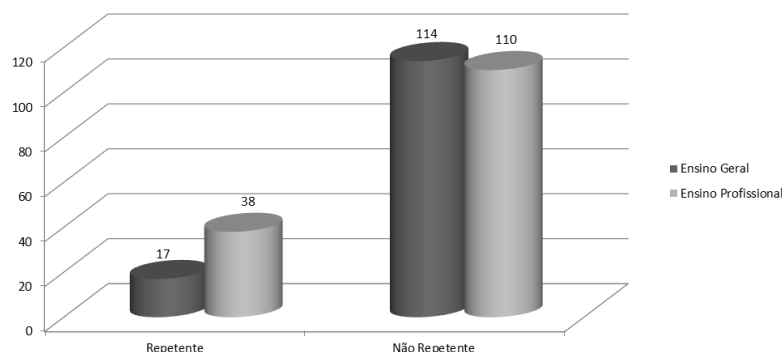
Na tabela 7 pudemos verificar que o autoconceito académico apresenta uma correlação muito significativa negativa com a amotivação nos alunos do ensino geral ( $r = - 0.51, p < 0.001$ ) e uma correlação significativa negativa com a amotivação nos alunos do ensino

profissional ( $r = - 0.21, p = 0.010$ ); ou seja, independentemente do tipo de ensino existe uma relação inversa entre os níveis de autoconceito académico e de amotivação dos alunos, o que significa que a diminuição dos níveis de autoconceito académico está associada ao aumento da amotivação e vice-versa; o que corrobora a hipótese 3b).

**Hipótese 4a)** Alunos do ensino profissional apresentam mais retenções entre o 5º e o 9º ano.

**Figura 4**

*Representação gráfica de retenções escolares, entre o 5º e o 9º ano, por tipo de ensino*



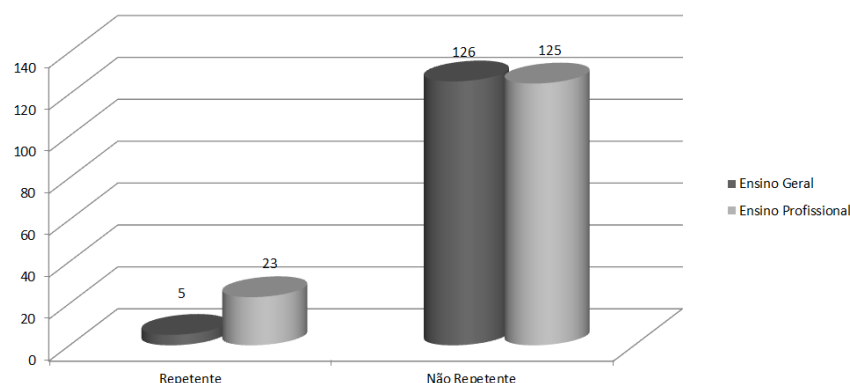
Na figura 4 observámos que a grande maioria dos alunos, de ambos os tipos de ensino, concluiu o segundo e terceiro ciclo sem retenções. Pudemos verificar ainda que mais alunos do ensino profissional concluíram o 2º e 3º ciclo com pelo menos uma retenção, observando-se, assim, um maior número de alunos repetentes entre o 5º e o 9º ano no grupo do ensino profissional (N = 38), comparativamente ao grupo do ensino geral (N = 17) (Anexo 17).

Com o teste Qui-Quadrado confirmámos que há uma associação entre o histórico de reprovações entre 5º e 9º ano e o tipo de ensino secundário escolhido pelos alunos [ $\chi^2 (1) = 7,080; p = 0.008$ ] (Anexo 17); portanto, a alínea a) da Hipótese 4 é apoiada.

**Hipótese 4b)** Alunos do ensino profissional apresentam mais retenções durante o secundário.

**Figura 5**

*Representação gráfica de retenções escolares, durante o secundário, por tipo de ensino*



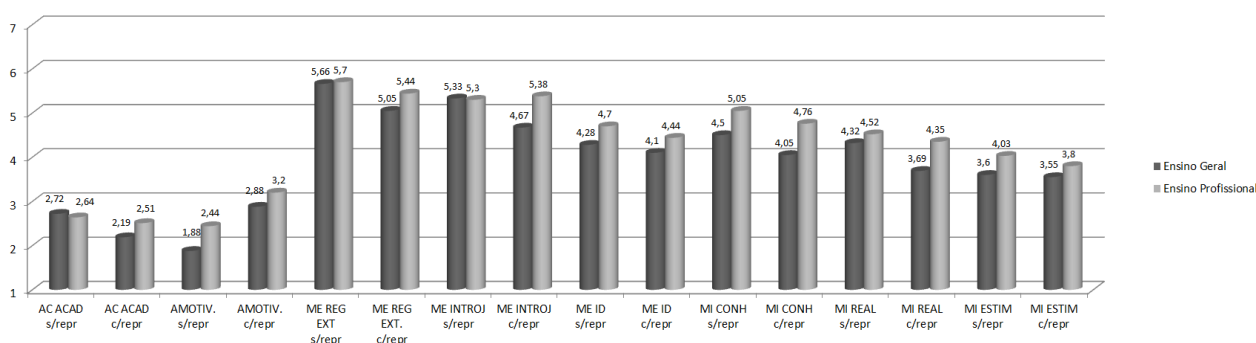
Na figura 5 pudemos observar que a grande maioria dos alunos, de ambos os tipos de ensino, chegou ao último ano do secundário sem reprovações. Pudemos verificar ainda que mais alunos do ensino profissional sofreram pelo menos uma reprovação durante o secundário, com valores ligeiramente superiores aos dos alunos do ensino geral, observando-se, assim, um maior número de alunos repetentes no secundário no grupo do ensino profissional (N = 23), comparativamente ao grupo do ensino geral (N = 5) (Anexo 17).

Com o teste Qui-Quadrado confirmámos que há uma associação entre o histórico de reprovações durante o secundário e o tipo de ensino secundário escolhido pelos alunos [ $\chi^2(1) = 10,579; p = 0.001$ ] (Anexo 16); portanto, a alínea b) da Hipótese 4 é apoiada.

**Hipótese 5.** Os alunos com mais sucesso académico, i.e. sem histórico de reprovações, apresentarão níveis de autoconceito académico e de motivação académica mais elevados do que os alunos com um percurso de insucesso académico, independentemente do tipo de ensino.

**Figura 6**

*Representação gráfica dos valores médios do autoconceito académico e da motivação académica para repetentes e não repetentes, por tipo de ensino*



Na Figura 6 verificou-se que os níveis de autoconceito académico (AA) diminuem nos alunos repetentes, principalmente no ensino geral e que os níveis de amotivação aumentam nos alunos repetentes, principalmente no ensino profissional. Adicionalmente verificou-se que ter reprovado pelo menos uma vez representa uma diminuição dos níveis de motivação extrínseca ou intrínseca, independentemente do tipo de ensino (Anexo 18).

A MANOVA revelou que o fator “Reprovações” teve um efeito significativo sobre os níveis de AA e de motivação académica dos alunos do ensino geral (Lambda de Wilks = 0.768;  $F(8, 122) = 4.601; p < 0.001; \eta^2_p = 0.232$ ) e um efeito não significativo sobre os níveis de AA e de motivação académica dos alunos do ensino profissional (Lambda de Wilks = 0.904;  $F(8, 139) = 1.839; p < 0.001; \eta^2_p = 0.096$ ) (Anexo 18).

A tabela seguinte detalha as dimensões com as diferenças mais significativas (Anexo 18).

**Tabela 8**

*MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica para alunos com e sem reprovações, do ensino secundário geral*

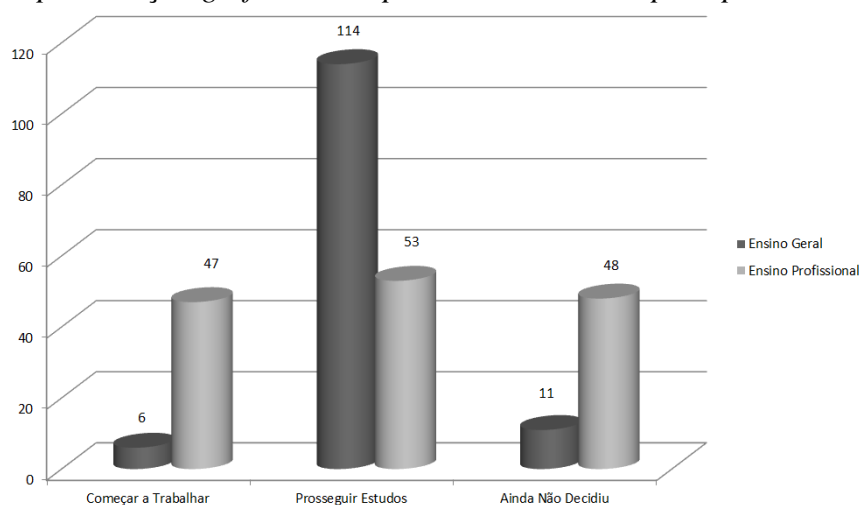
Dimensão	Df	F	p	$\eta^2_p$
Autoconceito académico	1	19.616	< 0.001	0.132
Amotivação	1	12.181	< 0.001	0.86
ME Regulação Externa	1	6.692	0.028	0.037
ME Introjetada	1	7.695	0.033	0.035

Na tabela 8 verificou-se que são as dimensões de AA ( $p < 0.001$ ), de amotivação ( $p < 0.001$ ), de ME por regulação externa ( $p = 0.028$ ) e de ME introjetada ( $p = 0.033$ ) as que apresentam diferenças significativas, sendo que os alunos sem reprovações do ensino geral apresentam níveis mais elevados de motivação extrínseca (externa e introjetada) e de AA do que os colegas com reprovações. Também são aqueles alunos que têm níveis de amotivação mais baixos. Podemos assim afirmar que a hipótese 5 não se confirma na sua plenitude. Por um lado porque não existem diferenças significativas entre alunos com e sem reprovações no ensino profissional, por outro lado, no ensino geral apenas se verifica para o AA, para a amotivação e motivação mais extrínseca.

**Hipótese 6.** Alunos do ensino geral apresentam mais expectativas de prosseguimento de estudos em comparação com os alunos do ensino secundário profissional, que por sua vez apresentam uma maior expectativa para ingressar no mercado de trabalho.

**Figura 7**

*Representação gráfica das expectativas de alunos por tipo de ensino*



Na figura 7 observámos que a maioria dos alunos do ensino geral pretende prosseguir os estudos, contrastando com os alunos do profissional onde o grupo divide-se de forma mais equitativa entre começar a trabalhar, prosseguir estudos e os indecisos (Anexo 19).

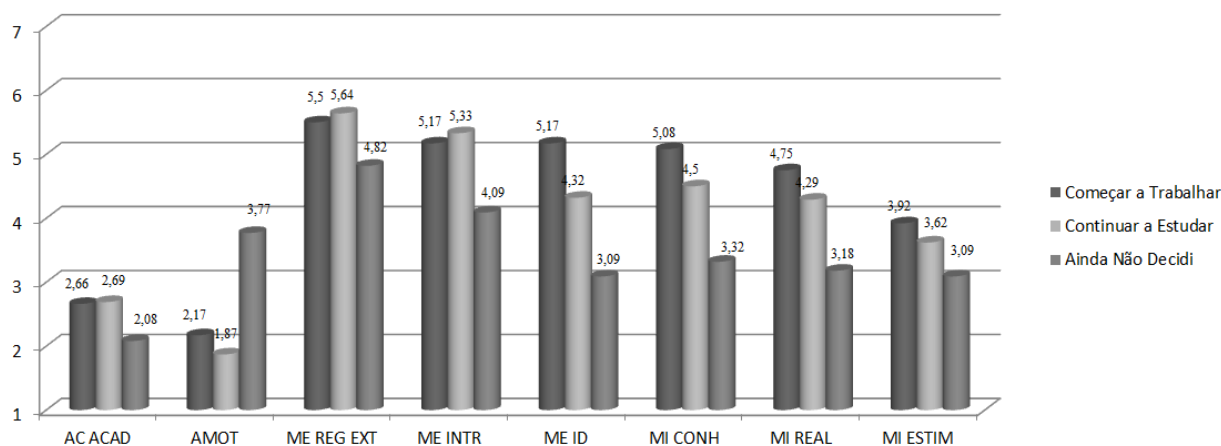
Através do Qui-Quadrado de independência confirmámos que há uma associação entre o tipo de ensino frequentado pelos alunos do secundário e as suas expectativas após a conclusão do mesmo [ $\chi^2(2) = 76,450; p < 0.001$ ] (Anexo 19).

A Hipótese 6 é apoiada, estabelecendo a existência de uma associação entre o tipo de ensino (geral ou profissional) e as expectativas dos alunos do secundário, nomeadamente que os alunos do ensino geral apresentam uma percentagem maior em relação às suas expectativas de prosseguir os estudos (87%) do que os alunos do ensino secundário profissional, que por sua vez dividem-se equitativamente entre os que gostaram de começar a trabalhar (31,8%), o que gostariam de prosseguir os estudos (35,8%) e os que ainda não decidiram (32,4%).

**Hipótese 7.** Os alunos com expectativas de continuar os seus estudos ou de começar a trabalhar apresentarão níveis mais elevados de autoconceito académico e de motivação académica (exceto na amotivação na qual se espera um resultado inverso), o que os seus colegas indecisos, nos dois tipos de ensino.

### Figura 8

Representação gráfica dos valores médios do autoconceito académico e da motivação académica de acordo com as expectativas dos alunos do ensino geral

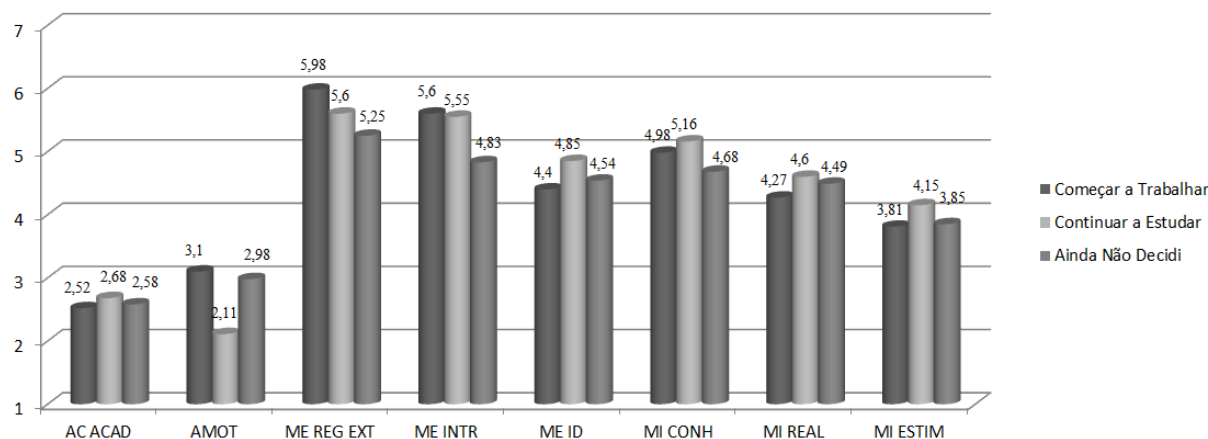


Na Figura 8 verificou-se que os níveis de autoconceito académico dos alunos do ensino geral que querem prosseguir estudos ou começar a trabalhar são mais elevados, e que os níveis de amotivação são mais baixos, do que os níveis dos alunos indecisos. Verificou-se também

que, neste grupo, os alunos que querem prosseguir os estudos e começar a trabalhar apresentam uma motivação extrínseca e intrínseca superior do que os alunos indecisos (Anexo 20).

### Figura 9

Representação gráfica dos valores médios do autoconceito acadêmico e da motivação acadêmica de acordo com as expectativas dos alunos do ensino profissional



Na Figura 9 verificou-se que os níveis de autoconceito acadêmico (AA) dos três grupos são muito semelhantes; que os níveis de amotivação são mais baixos para os alunos que querem continuar os estudos e muito semelhantes nos restantes grupos; que os alunos indecisos são os que apresentam valores mais baixos de motivação extrínseca (externa e introjetada) mas à medida que se avança no *continuum* da motivação os níveis começam a ser mais semelhantes aos obtidos pelos alunos que querem começar a trabalhar e sem grandes assimetrias para os que querem continuar os seus estudos (Anexo 20).

A MANOVA revelou que o fator “Expectativas dos Alunos” teve um efeito significativo sobre os níveis de AA e de motivação acadêmica dos alunos do geral (Lambda de Wilks = 0.726;  $F(16, 242) = 2.620$ ;  $p < 0.001$ ;  $\eta^2_p = 0.148$ ) e do profissional (Lambda de Wilks = 0.800;  $F(16, 276) = 2.041$ ;  $p = 0.011$ ;  $\eta^2_p = 0.106$ ) (Anexo 20).

A tabela seguinte detalha as dimensões com as diferenças mais significativas (Anexo 20).

**Tabela 9**

*MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica em relação às Expectativas dos alunos do ensino geral*

<b>Dimensão</b>	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Autoconceito Académico	2	6.892	0.001	0.097
Amotivação	2	13.934	< 0.001	0.179
ME - Introjetada	2	4.792	0.010	0.070
ME - Identificada	2	4.844	0.009	0.070
MI - Conhecimento	2	5.474	0.005	0.079
MI - Realização	2	3.359	0.038	0.050

Na tabela 9 verificou-se que existem diferenças significativas para quase todas as dimensões avaliadas, com exceção nas dimensões Motivação Extrínseca com Regulação Externa e na Motivação Intrínseca para a Estimulação, nas quais não foram encontradas diferenças entre os grupos (Anexo 20).

De forma a perceber entre que grupos do ensino geral se verificaram essas diferenças realizou-se o *post hoc* Tukey HSD (Anexo 20) que mostrou que:

- No Autoconceito Académico verificaram-se diferenças entre os alunos que têm expectativas de prosseguir os estudos e os indecisos, a favor dos primeiros ( $p < 0,001$ );
- Na Amotivação foram encontradas diferenças significativas entre os indecisos e os que querem começar a trabalhar ( $p = 0,018$ ) e os que querem continuar a estudar ( $p < 0,001$ ), em que os dois últimos grupos apresentaram valores mais baixos;
- Na Motivação Extrínseca Introjetada verificaram-se diferenças entre os alunos que querem continuar a estudar e os indecisos, a favor dos primeiros ( $p = 0,007$ );
- Na Motivação Extrínseca Identificada foram encontradas diferenças significativas entre os indecisos e os que querem começar a trabalhar ( $p = 0,015$ ) e os que querem continuar a estudar ( $p = 0,023$ ) a favor dos dois últimos grupos;
- Na Motivação Intrínseca para o Conhecimento foram encontradas diferenças significativas entre os indecisos e os que querem começar a trabalhar ( $p = 0,015$ ) e os que querem continuar a estudar ( $p = 0,008$ ) a favor dos dois últimos grupos;
- Na Motivação Intrínseca para a Realização, verificaram-se diferenças entre os alunos que querem continuar a estudar e os que ainda não decidiram, a favor dos primeiros ( $p = 0,044$ )

**Tabela 10**

*MANOVA – Diferenças significativas nos níveis de Autoconceito Académico e Motivação Académica em relação às Expectativas dos alunos do ensino profissional*

<b>Dimensão</b>	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Amotivação	2	5.539	0.005	0.071
ME – Regulação Externa	2	3.329	0.039	0.044
ME - Introjetada	2	5.310	0.006	0.068

Na tabela 10 verificou-se que apenas as dimensões de amotivação, ME por regulação externa e ME introjetada apresentaram diferenças significativas nos 3 grupos dos alunos do ensino profissional, com expectativas diferentes (Anexo 20).

De forma a perceber entre que grupos do ensino profissional se verificaram essas diferenças realizou-se o *post hoc* Games-Howell (Anexo 20) que mostrou:

- Na Amotivação constataram-se diferenças significativas entre o grupo de alunos que quer continuar a estudar e os que querem começar a trabalhar ( $p = 0,009$ ) e os que ainda não decidiram ( $p = 0,017$ ), sendo que os dois primeiros grupos apresentaram valores mais baixos de amotivação;
- Na Motivação por Regulação Externa verificaram-se diferenças significativas entre os que pensam começar a trabalhar e os que ainda não decidiram o que fazer ( $p = 0,019$ ), a favor do primeiro grupo;
- Na Motivação Introjetada observaram-se diferenças significativas entre os indecisos e os que querem começar a trabalhar ( $p = 0,015$ ) e os que querem continuar a estudar ( $p = 0,031$ ), a favor dos dois últimos grupos;

Pudemos, então, afirmar que a Hipótese 7 foi parcialmente apoiada, pois apenas se confirmou para algumas dimensões para os alunos do ensino geral e profissional.

## V – DISCUSSÃO

O primeiro objetivo desta investigação passava por comparar os níveis de autoconceito académico dos alunos do ensino secundário geral e profissional, procurando verificar se o mesmo diferia entre os grupos. Nos resultados obtidos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos das duas vias de ensino, o que contraria estudos prévios recentes (Kulakow, 2020; Pereira & Carvalho, 2021) que apresentavam os alunos do ensino profissional com níveis mais elevados de autoconceito académico. Este resultado evidencia o facto de que não são as vias de ensino escolhidas pelos alunos que influenciam a natureza e a forma como os alunos percecionam as suas experiências e competências escolares, mas sim a aceitação que os mesmos fazem do seu ambiente social e pedagógico (Mruk, 2006; Tus, 2020). Além disso, é validada a noção de que os alunos conseguem alinhar os seus níveis de autoconceito de acordo com o currículo académico e as metodologias pedagógicas que encontram (Gorges & Hollmann, 2019). Por outras palavras, as disciplinas académicas são percebidas de forma diferente pelos alunos e podem exigir diferentes tipos de envolvimento dependendo, não do tipo de ensino frequentado, mas da importância da disciplina para o aluno (Rost & Feng, 2024). Os resultados de uma investigação longitudinal de Jónsdóttir e Blöndal (2022) ajudam a esclarecer este resultado: quando comparados alunos de escolas gerais com alunos de escolas profissionais, desde o 9º ano até ao último ano do secundário, verificou-se que os níveis de autoconceito académico, bem como a crença na sua capacidade educacional, diminuíram nos alunos de escolas gerais e aumentaram nos alunos do ensino profissional, ao longo dos quatro anos, ao ponto que aos 19 anos, quando todos se encontravam no último ano do secundário, não havia qualquer diferença nos níveis de autoconceito académico entre grupos (Jónsdóttir & Blöndal, 2022). Este efeito pode ser explicado pelo simples facto de que o tipo de ensino, bem como a área de estudos escolhidos pelos alunos podem ajudar a fortalecer ou enfraquecer o seu senso de propósito e, inerentemente, a crença na sua competência académica e vocacional (Jónsdóttir & Blöndal, 2022).

O segundo objetivo deste estudo foi analisar e comparar os níveis de motivação académica dos alunos do ensino secundário geral e profissional, através de uma questão exploratória que procurava descobrir diferenças entre os grupos. Em relação aos perfis motivacionais académicos constatámos que ambos os grupos de alunos têm uma motivação mais extrínseca do que intrínseca, o que é substanciado pelas investigações dos últimos anos que indicam que a motivação intrínseca tende a diminuir ao longo dos anos (Gillet et al., 2012; Gnambs & Hanfstingl, 2016; Ryan & Deci, 2020; Scherrer & Preckel, 2019).

Pudemos, também, verificar que ambos os grupos apresentam níveis baixos de amotivação, ainda que os alunos do secundário profissional apresentem valores médios de amotivação mais elevados do que os alunos do ensino geral. É inegável que muitos dos alunos que escolhem o ensino secundário profissional encontram-se num grau extremo de desmotivação académica, com mais reprovações entre o 2º e 3º ciclo e durante o secundário do que os alunos do ensino geral, o que os leva a tentar terminar a escolaridade obrigatória da forma mais simples que encontrarem (DGEEC, 2020; Liu, 2020), sem qualquer motivação para a aprendizagem. No entanto, os resultados também mostram que os alunos do profissional apresentam níveis médios mais elevados de motivação extrínseca identificada, que é considerada uma forma de motivação com um locus de causalidade interno, autónoma e já relativamente autodeterminada (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020), e, como tal, são alunos que adotam comportamentos académicos positivos, não porque gostam particularmente dos temas escolares mas porque acreditam que obter bons resultados é importante para alcançar os seus objetivos académicos/ profissionais (Ryan & Deci, 2020).

Os resultados apresentaram ainda níveis médios mais elevados de motivação intrínseca, nomeadamente para o conhecimento e para a estimulação, o que reflete que, neste grupo, coexistem alunos com um locus de causalidade impessoal, e, portanto, mais desmotivados para a aprendizagem, e alunos com um locus de causalidade interno, i.e. mais autodeterminado. Considerando que a motivação académica pode ser influenciada por fatores internos e externos que afetam o comportamento dos indivíduos distintamente (Ryan & Deci, 2020), não se exclui a realidade de ter, no mesmo grupo de alunos, estudantes que se sintam desmotivados e alunos com uma motivação mais autónoma e mais autodeterminada, que realizam as suas tarefas escolares movidos por um interesse inerente à própria aprendizagem. Para promover a motivação intrínseca, as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade social dos alunos devem ser satisfeitas (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). Os recentes ajustes da teoria diferenciam a falta de satisfação dos alunos em relação às necessidades, da frustração das necessidades a qual se refere às situações em que os professores frustram ativamente as necessidades dos alunos (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Quando as necessidades psicológicas dos alunos são frustradas, eles experimentam uma sensação de pressão e obrigação, fracasso e inadequação, solidão e exclusão, resultando em quebras de motivação intrínseca. Assim, em contextos educativos, e à medida que se percebe que os professores frustram cada vez mais as necessidades psicológicas dos alunos, em vez de promovê-las, podem ser estes os responsáveis pelo desgaste gradual da motivação intrínseca dos alunos, ainda que não intencionalmente. Vários estudos longitudinais corroboram a forte

associação entre a motivação dos alunos e os estilos dos professores, reforçando que os processos que ocorrem num afetam o outro (Bartholomew et al., 2018; Gnambs & Hanfstingl, 2016; Opdenakker et al., 2011; Stroet et al., 2013). Com uma quebra superior a dez mil docentes, nos últimos dez anos (DGEEC, 2024), é incontestável que o cenário atual dos professores nas escolas de ensino geral, não é o melhor. A realidade portuguesa mostra que os professores são experientes e qualificados mas envelhecidos (OECD, 2023). Quase metade do corpo docente tem mais de 50 anos de idade o que resulta num maior esforço, ainda que menos adequado aos novos tempos, dos profissionais atuais que pode contribuir como um agente facilitador da diminuição da motivação intrínseca dos alunos (OECD, 2023), o que pode ajudar a explicar as diferenças significativas entre os dois grupos em relação aos valores de motivação intrínseca, para o conhecimento e para a estimulação. Efetivamente, o ensino profissional tem uma metodologia de ensino que promove o envolvimento do aluno na sua aprendizagem de uma forma mais dinâmica, ativa e competitiva (De Corte, 2019) o que, mais uma vez, pode ajudar a explicar os resultados que apresentaram os alunos do ensino profissional com níveis de motivação intrínseca mais elevada do que os alunos do ensino geral.

As variáveis afetivas no processo de aprendizagem autorregulada são influenciadas pela qualidade do ambiente de aprendizagem. Por exemplo, as intervenções diretas, práticas e dinâmicas podem aumentar a motivação dos estudantes, particularmente no ensino profissional (Held & Mejih, 2024), e simultaneamente, reduzir a ansiedade dos alunos, levando a um processamento mais profundo da informação (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2021). Por fim, o maior sentido de autonomia sentido pelos alunos do ensino profissional também tem um impacto positivo na sua motivação de aprendizagem e na sua capacidade de autorregulação na aprendizagem (Held & Mejih, 2024; van Grinsven & Tillema, 2006), conceito confirmado pela teoria de autodeterminação (Ryan & Deci, 2020). Além disso, no grupo dos alunos que escolhem a via profissional existem aqueles que possuem um sentido vocacional mais objetivo, mostrando uma motivação intrínseca para descobrir e aprender mais sobre um tema específico, de uma forma mais técnica e prática (Kholifah et al., 2021; Pereira & Carvalho, 2021) ao contrário dos alunos do ensino geral cujo programa curricular é fortemente teórico e, possivelmente percebido como irrelevante para os objetivos possíveis.

O terceiro objetivo deste estudo pretendia analisar a associação entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica dos dois grupos de alunos. Ambas as hipóteses colocadas foram corroboradas, tendo os resultados mostrado uma associação linear significativa positiva entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação

académica extrínseca e intrínseca para o ensino geral, confirmando estudos prévios (Marsh et al., 2019; Oclaret, 2021; Monteiro & Reboredo, 2015), ainda que para o ensino profissional a associação seja menos significativa e robusta.

Os resultados mostraram ainda que, independentemente da via de ensino existe uma relação inversa entre os níveis de autoconceito académico e de amotivação dos alunos, o que significa que a diminuição dos níveis de autoconceito académico está associada ao aumento da amotivação e vice-versa. A literatura estabelece, irrefutavelmente, que o autoconceito académico está diretamente relacionado à motivação académica dos alunos independentemente do tipo de ensino que frequentam (Marsh et al., 2019), sendo que um autoconceito académico positivo traduz-se numa motivação mais intrínseca e autónoma, e vice-versa (Monteiro & Reboredo, 2015), pois alunos com maior motivação intrínseca tendem a confiar mais nas suas competências académicas (Leite & Veiga, 2016), sendo evidente que o contrário também se aplica. A amotivação académica é caracterizada por uma falta de intencionalidade e, portanto, esta ausência de motivação, seja intrínseca ou extrínseca, para quaisquer atividades escolares (Deci & Ryan, 1985, citado em Vallerand et al., 1992) leva a que os alunos experimentem sentimentos de incompetência e falta de controlo académico. Quando os alunos têm um autoconceito académico elevado, eles acreditam na sua capacidade de ter sucesso nas tarefas académicas; esta sua crença aumenta a sua motivação para se envolverem nestas tarefas académicas porque esperam resultados positivos (Kretschmann et al., 2019; Pipa e Peixoto, 2022; Van Canegem et al., 2021).

Por outro lado, uma alta motivação académica, ou melhor, uma motivação intrínseca mais elevada, leva a que os alunos se esforcem mais, o que muitas vezes resulta num desempenho académico melhor (Kandavel & Vasudevan, 2022; Kretschmann et al., 2019; Mathys et al., 2019; Santos, 2022). Por sua vez, este sucesso académico reforça o autoconceito académico dos alunos, criando um ciclo de feedback positivo e uma motivação mais autodeterminada (Kulakow, 2020; Vansteenkiste & Ryan, 2013), tendo em conta que um efeito negativo não é propriamente mediado pelos contextos educacionais per se, podendo alunos que frequentam tipos de ensino diferentes obterem os mesmos efeitos cíclicos (Van Canegem et al., 2021).

A conjuntura atual da Educação em Portugal, a falta de professores, a própria desmotivação dos professores e todas as consequências de um ensino reestruturado por uma pandemia transformou os ambientes educativos, no geral, para mais desafiantes (Schwan, 2021), não só para alunos mas também para professores. Existe evidência de que quando as

perceções dos alunos sobre a(s) causa(s) para a sua desmotivação académica não estão alinhadas com as perceções dos professores, significa que os docentes podem não estar a utilizar as intervenções mais apropriadas para combater a amotivação dos alunos (Schwan, 2021). Desta forma, é importante promover o autoconceito académico e a motivação dos alunos através de metodologias de ensino e ambientes de aprendizagem autorregulados (Held & Mejeh, 2024).

Considerando os contextos, as exigências e as tendências atuais, todas as instituições educacionais, independentemente da via de ensino, devem promover a capacitação dos seus alunos para a aquisição de competências adaptativas e do conhecimento necessário para serem bem-sucedidos num mundo cada vez mais global e dinâmico; neste contexto, a promoção de ambientes de aprendizagem autorregulados surgem como uma exigência basilar de todos os professores e agentes educativos (Held & Mejeh, 2024; Lim & Yeo, 2021). Os ambientes de aprendizagem autorregulados fazem parte de um processo cognitivo, afetivo e comportamental, autogerido pelos próprios alunos, que monitoram e regulam ativamente os seus pensamentos e comportamentos de forma a melhorar as suas competências e apreender conhecimento (Järvelä & Bannert, 2019), pelo que o uso de tais estratégias de aprendizagem autorreguladas permite que os alunos sejam capazes de aumentar o seu controlo pessoal sobre seus próprios ambientes, aumentando a sua perceção de competência académica e motivação (Zimmerman, 2000). O desenvolvimento de competências de aprendizagem autorregulada é essencial na transição entre ambientes educacionais ou entre ciclos de forma a moderar os efeitos negativos de uma amotivação alta ou de um autoconceito académico baixo (Kirschner & Stoyanov, 2020).

O quarto objetivo deste estudo dividia-se em duas partes, pretendendo perceber se o sucesso dos alunos dos dois tipos de ensino diferia consoante os alunos tivessem (a) repetido algum ano entre o 5º e o 9º ano ou (b) reprovado durante o secundário.

A primeira parte da análise mostrou que a grande maioria dos alunos, de ambos os tipos de ensino, concluiu de facto o segundo e terceiro ciclo sem retenções, embora tenha sido observada uma associação entre o histórico de reprovações entre o 5º e o 9º ano e a via de ensino secundário escolhida pelos alunos, a favor do ensino geral; apoiando, assim, a hipótese 4a) e corroborando os vários estudos e relatórios que indicam que os alunos do profissional têm um passado académico mais marcado pelas retenções escolares (Battistin & Schizzerotto, 2019; DGEEC, 2020; Liu, 2020; Pereira & Carvalho, 2021; Pinho, 2020; Pinto et al., 2020).

A segunda parte da análise mostrou igualmente uma associação entre o tipo de ensino (geral e profissional) e o histórico de reprovações no secundário, novamente a favor do ensino

geral. Os alunos retidos não são indivíduos independentes, mas colegas de outros alunos não repetentes, e vice-versa (Xiang & Chiu, 2023). Neste sentido, os colegas funcionam não só como fontes importantes de aspirações educacionais e motivação dos alunos, mas também podem promover, ou impedir, a qualidade do ensino dos professores através das interações em sala de aula e do mau comportamento. Alunos com histórico de retenções têm, geralmente, aspirações educacionais menos elevadas e um menor envolvimento escolar, pelo que uma proporção maior de repetentes durante os primeiros ciclos de escolaridade, agrupados numa turma de secundário pode exercer efeitos negativos nos colegas influenciando o desempenho académico e a probabilidade de reprovação durante o secundário (Xiang & Chiu, 2023).

Complementarmente temos de destacar que a grande maioria dos alunos do profissional (84,5%) conseguiu concluir o curso sem nenhuma retenção durante o secundário, confirmando os relatórios de Barbosa (2023) e Barbosa (2022) que explicam que o perfil dos alunos do ensino secundário que escolhem a via profissional está a mudar. Até recentemente, o contexto socioeconómico era um fator crucial na escolha do ensino secundário profissional pela possibilidade de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho após a conclusão do 12º ano (Barbosa, 2023). Contudo, o ensino profissional continua a evoluir para promover a empregabilidade, a especialização e a competitividade (Barbosa, 2023), sendo, inclusive, valorizado pelo governo como uma formação vital para o crescimento económico do país (Resolução nº 98/2020). Desta forma, o ensino secundário profissional tem vindo a ampliar o seu público-alvo, atraindo não só os alunos com um desempenho escolar mais baixo, mas também aqueles que estão motivados, no caso desta investigação mais intrinsecamente, para seguir uma carreira profissional especializada ou ingressar no ensino superior já com um conhecimento prático e técnico de uma área de estudos (Barbosa, 2023).

O quinto objetivo deste estudo pretendia analisar os níveis os níveis de autoconceito académico e de motivação académica dos alunos dos dois tipos de ensino, em função do seu histórico de (in)sucesso académico. As análises estatísticas provaram não haver diferenças significativas entre alunos com e sem reprovações no ensino profissional e que as diferenças significativas no ensino geral apenas se verificaram nos níveis de autoconceito académico, de amotivação e de motivação mais extrínseca, o que corrobora um estudo prévio, que utilizou igualmente a escala de Motivação Académica de Vallerand et al. (1982) que observou que a retenção não afetou a motivação intrínseca para a realização dos alunos (Mathys et al., 2019), justificando o resultado com o tipo de itens utilizados para medir esta dimensão e o quão estes estão mais fortemente associados aos valores alicerçais de um indivíduo, como por exemplo, a

vontade de transcender as próprias capacidades, do que os itens das outras subdimensões que remetem mais sobre as emoções sentidas durante tarefas académicas (Mathys et al., 2019). Por outras palavras, as respostas dadas a perguntas que dependem fortemente dos valores e princípios basilares de uma pessoa são provavelmente menos suscetíveis de serem afetadas por eventos da vida académica, como a reprovação, do que respostas que se relacionam diretamente com os sentimentos vivenciados ao se envolver em atividades escolares. O facto de que as diferenças significativas observadas incidiram sobre as dimensões da motivação extrínseca, que estão intimamente ligadas a recompensas imediatas (ou à falta delas) incorporadas na experiência escolar valida esta justificação de uma forma mais consistente.

De acordo com a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020) perceber-se como competente, i.e. ter um nível elevado de autoconceito académico, aumenta a motivação académica intrínseca. Considerando que uma das características pedagógicas das escolas profissionais é a sua metodologia modular que permite que os professores forneçam feedback mais aprofundado e formativo sobre o progresso dos alunos, promovendo estes últimos como agentes principais do seu processo de aprendizagem, é natural que a competência percebida dos alunos assuma um papel de destaque neste tipo de ensino (Kulakow, 2020), o que pode justificar a diferença dos resultados e o facto de não se observar impactos negativos significativos nos alunos do ensino profissional, um ambiente mais flexível e facilitador que age como mediador do autoconceito académico e motivação académica dos alunos com mais dificuldades escolares (Kulakow, 2020).

O sexto objetivo passava por apurar a existência de uma associação entre o tipo de ensino e as expectativas dos alunos após a conclusão do secundário, sendo que a hipótese proposta sugeria que alunos do ensino geral prefeririam prosseguir os estudos e os alunos do ensino secundário profissional escolheriam ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do secundário. Pudemos, de facto, observar que o número de alunos do ensino geral com intenção de prosseguir os estudos é muito maior quando comparado com os alunos do ensino profissional; por outro lado, a tendência inverte-se quando se trata da intenção de ingressar no mercado de trabalho, após a conclusão do secundário, liderada pelos alunos do ensino profissional. Os resultados observados vão de encontro a relatórios anteriores (Barbosa, 2022; Barbosa, 2023; Cristo et al., 2023) que registam intenções semelhantes, por tipo de ensino frequentado. Os resultados representaram também a que é, ainda, a maior intenção do ensino profissional: formar alunos especializados para a prática profissional, promovendo o desenvolvimento de aptidões essenciais para o exercício de uma vocação (Brito, 2022).

Ressalvando que as expectativas dos alunos materializam as vantagens diretas que estes esperam obter ao terem optado por uma determinada via de ensino (Júlio et al., 2020), é normal que a maior percentagem dos alunos do ensino geral continuem a depositar as suas expectativas no prosseguimento de estudos e os alunos do ensino profissional na ingressão do mercado de trabalho.

Um outro resultado, relativo aos alunos do ensino profissional, que merece ser destacado, é a divisão equitativa, muito mais acentuada do que no grupo do ensino geral, entre as três opções, com os alunos ainda indecisos a formarem mais de um terço dos participantes do grupo do ensino profissional. Salvaguardando que, apesar de os cursos profissionais ainda apresentarem algumas dificuldades de articulação com o ensino superior que se reflete na diferença entre a intenção dos alunos de prosseguir os estudos, no início do curso, e a decisão efetiva de o fazerem quando concluem o secundário (Barbosa, 2022), é cada vez mais visível que o perfil de muitos alunos que estudam no ensino profissional é o de estudantes que procuram desenvolver os seus estudos a nível superior (Cristo et al., 2023). Contudo, este ano, apenas 57% dos alunos inscritos para a 1ª fase dos exames nacionais pretendem candidatar-se ao ensino superior, com os restantes sem saberem o que farão a seguir (Uniarea, 2024). Fatores como a desigualdade social, a falta de oportunidades educacionais e de emprego para os jovens e problemas de saúde mental dos jovens têm contribuído para a crescente indecisão dos alunos do secundário em relação ao seu futuro académico ou profissional (Benjet et al., 2024). É sugerido, também, que a crise económica e financeira que atingiu muitos países agravou as dificuldades dos jovens em conseguir um emprego, tornando-os particularmente vulneráveis às mudanças sociais e ao cenário económico global (Frias et al., 2020). Considerando a trajetória dos jovens, particularmente do caminho académico para o profissional, que compreende um modelo de passagem de uma condição de dependência parental ou familiar, para um cenário de autonomia e emancipação, promotor fundamental de desenvolvimento pessoal e entrada na vida adulta, torna-se relevante refletir e compreender os fatores preventivos que podem minar as etapas transitórias destes jovens (Frias et al., 2020). Os jovens do século XXI têm acesso total a informação e conhecimento, contudo têm também vindo a enfrentar grandes incertezas económicas, profissionais e políticas que podem impactar negativamente o processo de transição para a vida adulta (Frias et al., 2020) deixando-os numa situação de incerteza em relação ao seu futuro.

O sétimo, e último, objetivo deste estudo pretendia analisar a associação entre os níveis de autoconceito académico e os níveis de motivação académica dos alunos, em função das

expectativas dos alunos do ensino secundário geral e profissional. Os resultados relativos ao ensino geral mostraram diferenças significativas, particularmente entre os alunos com expectativas de prosseguir os estudos e/ou de ingressar no mercado de trabalho que apresentam níveis de autoconceito académico, níveis de motivação extrínseca introjetada e identificada e níveis de motivação intrínseca para o conhecimento e para a realização superiores aos dos alunos indecisos, bem como níveis inferiores de amotivação. Já os resultados do ensino profissional mostraram diferenças significativas em relação à amotivação, sendo que os alunos que pretendem prosseguir os estudos e/ou ingressar no mercado de trabalho apresentaram valores mais baixos em comparação com os alunos indecisos, e nos níveis de motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, nos quais, mais uma vez os alunos que ainda não decidiram o que fazer após o secundário mostram níveis mais baixos do que os alunos que já têm um objetivo definido: prosseguir os estudos ou começar a trabalhar. O facto de se verificarem diferenças no níveis de autoconceito académico e de motivação académica entre os alunos que têm expectativas de prosseguir os estudos ou de começar a trabalhar, e os que ainda não decidiram, em detrimento dos últimos, pode ser justificado com o estudo longitudinal mais recente de Marsh (2023) que confirmou que o autoconceito académico é simultaneamente um efeito e um facilitador de expectativas académicas e/ou profissionais dos alunos, que desempenha um papel crucial na motivação académica e, inevitavelmente, na formação das expectativas futuras dos alunos. Logo, alunos com um autoconceito académico mais baixo terão níveis de amotivação mais altos e podem sentir-se incapaz de tomar uma decisão sobre o seu futuro académico ou profissional imediato (Marsh, 2023), seja ele prosseguir os estudos ou começar a trabalhar. Avaliando esta tomada de decisão sob a perspetiva da teoria da autodeterminação, e referindo o estudo de Aguiar Vieira (2018), no qual participaram 1091 alunos do 9º ano até ao 1º ano do ensino superior, que identificou como a principal razão que demove os alunos do secundário de prosseguirem os estudos a nível superior o desinteresse por estudar (Aguiar Vieira, 2018), podemos afirmar que a satisfação ou a frustração das três necessidades psicológicas básicas, i.e. autonomia, competência e proximidade social, podem levar os alunos a investir mais ou menos nos objetivos que pretendem ativamente alcançar no final do secundário (Ryan & Deci, 2020).

Analisando individualmente as dimensões de motivação académica, é normal que maiores níveis de Amotivação estejam mais associados à indecisão sobre as expectativas próximas, pois os alunos desmotivados não vêem uma ligação entre o seu comportamento e o resultado esperado, sentindo-se, não só incapazes de realizar o trabalho, como de visualizar qualquer conquista académica ou profissional num futuro próximo (Ryan & Deci, 2020). Já

num estado de regulação externa os alunos conseguem até impulsionar o comportamento académico a curto prazo, porém é uma forma de motivação de baixa qualidade que muitas vezes prejudica motivos mais autodeterminados que implicariam a continuação de um investimento académico dos alunos (Ryan & Deci, 2020). A motivação introjetada é caracterizada pelo envolvimento do ego porque o objetivo é obter e manter a aprovação de si mesmo e dos outros (Ryan & Deci, 2020), resultando frequentemente da influência, nem sempre saudável, por parte dos pais e professores na procura das melhores conquistas e conclusões académicas, como o prosseguimento de estudos a nível superior; enquanto na motivação extrínseca identificada, que já é considerada uma forma de motivação relativamente autodeterminada, os alunos adotam comportamentos com base no valor e no significado pessoal percebidos (Ryan & Deci, 2020), sejam esses comportamentos inerentemente agradáveis ou não, conseguindo, assim, ajudar a promover atitudes e resultados de aprendizagem positivos, funcionando como uma força motivadora positiva para as decisões académicas dos alunos, incluindo as suas expectativas pós-secundário. Por último, destacando que, no grupo do ensino geral, foram encontradas diferenças significativas em duas dimensões de motivação intrínseca, para o conhecimento e para a realização, a favor dos alunos que querem continuar a estudar e, uma vez mais, em detrimento dos indecisos, pode ser justificado pelo facto de que as motivações intrínsecas estão mais relacionadas com a vontade de aprender, com objetivos específicos de aprendizagem e com o envolvimento numa tarefa académica pela própria satisfação em realizar ou criar algo (Vallerand et al. 1992), impulsionando uma vontade de continuar a estudar, a aprender e a criar.

### ***Considerações Finais***

Um exemplo da contribuição desta investigação é contextualizado pela limitação de pesquisa que investigue as semelhanças e as diferenças de constructos psicológicos fundamentais para a aprendizagem, como o autoconceito académico, a motivação académica, o sucesso académico e as expectativas dos alunos após conclusão do secundário, caracterizando, segundo estes constructos, os grupos de ensino de secundário geral e profissional. Esta investigação permitiu comparar dois grupos distintos de alunos de vias de ensino díspares, oferecendo, assim, uma introspeção valiosa quanto aos efeitos que cada tipo de ensino pode ter na sua motivação para a aprendizagem e na sua perceção das suas competências enquanto alunos. Por outro lado, uma limitação deste estudo é que se baseia em comparações e correlações, limitando as conclusões quanto à causalidade das variáveis em estudo. Neste

sentido, recomendamos que a investigação futura empregue desenhos metodológicos mais sofisticados, incluindo desenhos longitudinais, utilizando recolhas de dados não categóricas.

### ***Implicações Práticas***

A interligação entre o autoconceito académico e a motivação académica é inegável, destacando que as motivações autodeterminadas têm efeitos mais positivos e duradouros sobre a eficácia da aprendizagem e no sucesso académico dos alunos. Compreender a ligação entre a motivação académica e o autoconceito académico, nas várias vias de ensino, pode contribuir para o sucesso académico e a tomada de decisão consciente dos alunos em relação aos seus próximos passos. Por exemplo, os professores e os pais podem proporcionar reforço positivo e apoio consistente para promover o autoconceito académico positivo dos alunos, o que, por sua vez, pode aumentar a sua motivação e os docentes podem ajudar os alunos a definir metas realistas, mas desafiadoras, para melhorar tanto a sua motivação como o seu autoconceito académico, bem como promover um ambiente de aprendizagem positivo. O ensino profissional do século XXI é dinâmico, adapta as metodologias de ensino-aprendizagem para preparar os estudantes para carreiras qualificadas e promove um maior envolvimento dos alunos através de conteúdos relevantes, garantindo as necessidades psicológicas para modelarem alunos autónomos, competentes e com relações sociais saudáveis, enquanto o ensino geral continua a ser o grande facilitador do prosseguimento de estudos e promotor de uma compreensão académica teórica profunda. Assim, seria essencial promover-se uma troca de conhecimentos entre ambos os tipos de ensino, na tentativa de adotar as melhores práticas de cada via e promover ambientes de aprendizagem autorregulados com o potencial para criar um ambiente educativo mais equilibrado e eficaz, aumentando o autoconceito académico, a motivação académica e o sucesso académico dos alunos, em ambos os contextos.

## VI – REFERÊNCIAS

- Acosta-Gonzaga, E., & Ramirez-Arellano, A. (2021). The influence of motivation, emotions, cognition, and metacognition on students' learning performance: A comparative study in higher education in blended and traditional contexts. *Sage Open*, *11*(2), 21582440211027561. <https://doi.org/10.1177/21582440211027561>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aguiar Vieira, D. (2018). Determinantes e Significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: Vozes de estudantes e agentes do contexto educativo. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [https://www.researchgate.net/publication/323390405\\_Determinantes\\_e\\_Significados\\_do\\_ingresso\\_dos\\_jovens\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_Vozes\\_de\\_estudantes\\_e\\_agentes\\_do\\_contexto\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/323390405_Determinantes_e_Significados_do_ingresso_dos_jovens_no_Ensino_Superior_Vozes_de_estudantes_e_agentes_do_contexto_educativo)
- Almeida, R. M. (2020). Cursos profissionais: um modelo de referência no ensino profissional. In Miguéns, M. (Coord.), Santos, M. E. B., Rodrigues, A. M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Bertinetti, F., Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V., *Estado da Educação 2019* (pp. 470-479). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/31566/1/As%20metamorfozes%20do%20ensino%20profissional.pdf>
- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In Miguéns, M. (Coord.), Santos, M. E. B., Rodrigues, A. M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Bertinetti, F., Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V., *Estado da Educação 2019* (pp. 454-459). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/31566/1/As%20metamorfozes%20do%20ensino%20profissional.pdf>
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The Structure of

- Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72.  
<https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Arens, A. K., Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Murayama, K., & vom Hofe, R. (2017). Math self-concept, grades, and achievement test scores: Long-term reciprocal effects across five waves and three achievement tracks. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 621–634. <https://doi.org/10.1037/edu0000163>
- Azevedo, A. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Joaquim Azevedo. <http://www.joaquimazevedo.com/martigos>
- Barbosa, B. (2022). *Percursos dos Estudantes Após Formação no Ensino Secundário Profissional em Portugal*. EDULOG.  
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/639/af0/4b4/639af04b4bbe2857494644.pdf>
- Barbosa, B. (2023). *Como Valorizar o Ensino Secundário Profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*. EDULOG.  
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/647/676/0d9/6476760d9ed45664869423.pdf>
- Bartholomew, J. B., Golaszewski, N. M., Jowers, E., Korinek, E., Roberts, G., Fall, A., & Vaughn, S. (2018). Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children. *Preventive medicine*, 111, 49–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.02.023>
- Basarkod, G., Marsh, H. W., Guo, J., Dicke, T., Xu, K., & Parker, P. D. (2023). The Big-Fish-Little-Pond Effect for Reading Self-Beliefs: A Cross-National Exploration with PISA 2018. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 375–392.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2174028>
- Basith, A., Rahman, S., & Moseki, U. R. (2021). The relationship among academic self-concept, academic self-esteem, and academic achievement. *Konselor*, 10(2), 36–42.  
<https://doi.org/10.47679/jopp.424322022>

- Battistin, E. & Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics, Springer, vol. 56(2)*, pages 651-678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Benjet, C., Hernández-Montoya, D., Borges, G., Méndez, E., Medina-Mora, M. E., & Aguilar-Gaxiola, S. (2012). Youth who neither study nor work: mental health, education and employment. *Salud publica de Mexico, 54(4)*, 410–417. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342012000400011>
- Bervell, B., & Umar, I. N. (2020). Blended learning or face-to-face? Does Tutor anxiety prevent the adoption of Learning Management Systems for distance education in Ghana? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 35(2)*, 159–177. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1548964>
- Brito, M. (2022). *Ensino Profissional: Um Olhar Sobre As Motivações e Expectativas Dos Alunos*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Ispa – Instituto Universitário]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38430/1/203041623.pdf>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 102(4)*, 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research, 92(1)*, 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burger, A., & Naude, L. (2020). In their own words - students' perceptions and experiences of academic success in higher education. *Educational Studies, 46(5)*, 624–639. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1626699>
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model

- of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel frameworks. *The British journal of educational psychology*, 90(1), 77–91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.136>
- Castejón, J. L., Gilar, R., Veas, A., & Miñano, P. (2016). Differences in Learning Strategies, Goal Orientations, and Self-Concept between Overachieving, Normal-Achieving, and Underachieving Secondary Students. *Frontiers in psychology*, 7, 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01438>
- Cedefop (2017). Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Publications Office. *Cedefop research paper; No 62*. <http://dx.doi.org/10.2801/264585>
- Cedefop (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: descrição sumária*. Serviço das Publicações. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/359964>
- Chagas, E. (2016). *Análise Multivariada no SPSS*. In E. Chagas (Ed.) *Estatística Aplicada para Iniciantes – Módulo 5 – Estatística Analítica IV*. Technical Report. Fundepe. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10857.90727>
- Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2022). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: the role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 1–26. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. pp. 179-185. Scribner's
- Cristo, A. (2020). *Guia para pais e jovens: como escolher a área de estudos no secundário?* Fundação José Neves. <https://www.joseneves.org/guia/guia-para-pais-e-jovens-como-escolher-a-area-de-estudos-no-secundario>
- Cristo, A., Maciel, C. & Pereira, I. (2023). *Guia sobre o ensino profissional: uma escolha com futuro*. Fundação José Neves. <https://www.joseneves.org/guia/guia-sobre-o-ensino-profissional-uma-escolha-com-futuro>

- De Corte, E. (2019). Learning design: Creating powerful learning environments for self-regulation skills. *Вопросы образования*, (4 (eng)), 30-46.  
<https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo pela Assembleia da República. Diário da República, 1ª série, n.º 237.
- Decreto-Lei n.º 26/89. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.  
DR 1.ª Série
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- Deese, J. (1964). *Principles of psychology*. Allyn & Bacon
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020). *Relatório de Estudantes à Saída do Secundário em 2018/2019*. DGEEC.  
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657a205dc02216ed489b996f>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2024). Educação em Números - Portugal 2023. [https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros\\_2023.pdf](https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros_2023.pdf)
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. Vol. 53:109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eurostat (2024). *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status* (NEET rates). [https://doi.org/10.2908/EDAT\\_LFSE\\_20](https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_20)
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-

- Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). *Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22339/2/86649.pdf>
- Faria, L., & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- Ferreira, I. (2018). *Os nem nem: Contributo para a construção de retratos sociológicos de jovens adultos que nem trabalham nem estudam, em Portugal*. [Tese de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.  
[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3791/1/Volume%2bI\\_Isabel%2bFerreira.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3791/1/Volume%2bI_Isabel%2bFerreira.pdf)
- Fontaine, A. (1986). *Motivation pour la réussite scolaire*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Edição do autor. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14780/2/83719.pdf>
- Fontaine, A., & Antunes, C. (2002). *Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: comparação de dois instrumentos de avaliação*. *Cadernos de Consulta Psicológica*. (17/18), 119-133.  
[https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=83714&pi\\_pub\\_rl\\_id=~](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83714&pi_pub_rl_id=~)
- Fontes, M. & Duarte, A. (2019). Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro: motivos, investimento e satisfação. *Educação e Pesquisa*. 45.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192610>
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257–274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>

- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta
- Frias, M., Alcoforado, L. & Cordeiro, A. R. (2020). O Caso Dos Jovens Nem Nem: Novas Trajetórias, Novos Desafios. *Revista Práxis Educacional*, 16(42), 186-216. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7348>
- Gillet, N., Vallerand, R.J. & Lafrenière, MA.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ 15*, 77–95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Goldberg, Y. T. (2014). *The effect of ability grouping for talmud on the academic self-concept of jewish orthodox middle school students*. A research paper submitted in partial fulfilment of the requirements for the doctor of philosophy in psychology degree. Walden University, United States. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=dissertations>
- Gorges, J., & Hollmann, J. (2019). The Structure of Academic Self-Concept When Facing Novel Learning Content: Multidimensionality, Hierarchy, and Change. *Europe's journal of psychology*, 15(3), 491–508. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i3.1716>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Hang, B., Kaur, A. & Nur, A. H. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 14. 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.1.1>
- Harter, S. (1985, 2012). *The self-perception profile for children: Revision of the perceived*

- competence scale for children*. Unpublished manuscript, University of Denver.  
<https://www.apa.org/obesity-guideline/self-preception.pdf>
- Hattie, J., Hodis, F. A. & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61 pp. 8.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Held, T., & Mejih, M. (2024). Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*, 10(8), e29526.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29526>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Hübner, N., Wagner, W., Zitzmann, S. et al. How Strong Is the Evidence for a Causal Reciprocal Effect? Contrasting Traditional and New Methods to Investigate the Reciprocal Effects Model of Self-Concept and Achievement. *Educ Psychol Rev* 35, 6 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09724-6>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0.2.0) [Computer software]. IBM Corp.
- James W. (1890). *The Principles of Psychology*. H. Holt and Company
- Järvelä, S., & Bannert, M. (2019). Temporal and adaptive processes of regulated learning: what can multimodal data tell?. *Learning and Instruction*, Vol.72.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101268>
- Jónsdóttir, H. H., & Blöndal, K. S. (2022). The Choice of Track Matters: Academic Self-Concept and Sense of Purpose in Vocational and Academic Tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 621–636.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042843>

- Júlio, M., Gonçalves, M., & Araújo e Sá, M. H. (2020). Motivações e expectativas de alunos no ensino técnico profissional pós-laboral: um estudo numa escola no Lubango-Angola. *Indagatio Didactica*, 12(5), 139-154. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23451>
- Kandavel, K. & Vasudevan, V. (2022). A Study On Academic Motivation Among High School Students In Tiruvannamalai District. *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, No. 7, 1775-1782. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/11604/7508>
- Kholifah, N., Sudira, P., Rachmadtullah, R., Nurtanto, M. & Suyitno, S. (2020). The Effectiveness of Using Blended Learning Models Against Vocational Education Student Learning Motivation. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 9. 7964 – 7968. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/151952020>
- Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517. <https://doi.org/10.1177/0895904818802086>
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182–194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446. <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- Kuh G. D., Kinzie J., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative. [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf)
- Kulakow, S. (2020). *Academic self-concept and achievement motivation among adolescent*

- students in different learning environments: Does competence-support matter?*  
University of Greifswald. Accepted Manuscript of an article published by Elsevier in Learning and Motivation on 27/03/2020. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Leite, A., & Veiga, F. (2016). *Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola*. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico* (pp. 566-582). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Lewis, D. J. (1963). *Scientific Principles of psychology*. Prentice-Hall
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. Loyola.
- Lim, S. L., & Yeo, K. J. (2021). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *Int. J. Eval. Res. Educ. ISSN*, 2252, 8822. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.21006>
- Liu, I. (2020). The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan. *Learning and Motivation*, 72, 101675. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101675>
- Lone, P.A. (2016). A Study on Relation between Self Concept and Academic Achievement among Secondary School Students of Jammu District. *Journal of Education and Practice*, 7, 19-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1122537>
- Lopes, C. V. (2023, 24 de julho). Acabei o secundário, e agora? Incerteza dos alunos aumenta e muitos sentem-se “ansiosos” e “perdidos”. Expresso. <https://expresso.pt/geracao-e/2023-07-24-Acabei-o-secundario-e-agora--Incerteza-dos-alunos-aumenta-e-muitos-sentem-se-ansiosos-e-perdidos-ceb01724>
- Lynam, S., Cachia, M. & Stock, R. (2024). An evaluation of the factors that influence academic success as defined by engaged students, *Educational Review*, 76:3, 586-604. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2052808>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7th ed.). [www.reportnumber.pt/ae](http://www.reportnumber.pt/ae)

- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire-I (SDQI)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01843-000>
- Marsh, H. W. (2023). Extending the reciprocal effects model of math self-concept and achievement: Long-term implications for end-of-high-school, age-26 outcomes, and long-term expectations. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 193–211. <https://doi.org/10.1037/edu0000750>
- Marsh, H., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. & Horwood, M. (2019). *The Centrality of Academic Self-Concept to Motivation and Learning*. In Renninger, K and Hidi, S (ed), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, Eng. pp.36-62. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.004>
- Marsh, H., Xu, M. & Martin, A. (2012). *Self-concept: A synergy of theory, method, and application*. <https://doi.org/10.1037/13273-015>.
- Mathys, C., Véronneau, M. H., & Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: Using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *The Journal of Early Adolescence, 39*(1), 97–133. <https://doi.org/10.1177/0272431617735651>
- Meşe, E. & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 4*(1), 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286748.pdf>
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research, 90*(3), 376–419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Monteiro, V. & Reboredo, A. R. (2015). *Motivação académica: Suas relações com o autoconceito; género e desempenho académico*. In L. Mata, M. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva & J. C. Silva (Eds.), *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais* (85-102). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5555>
- Mruk, C. (2006). *Self Esteem Research, Theory, & Practice*. Springer Publishing Company.

- Napolitano, C. M., Hoff, K. A., Ming, C. W. J., Tu, N., & Rounds, J. (2020). Great expectations: Adolescents' intentional self-regulation predicts career aspiration and expectation consistency. *Journal of Vocational Behavior*, 120, Article 103423. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103423>
- Nóbrega Santos, N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(48). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586>
- Oclaret, V. (2021). *Impact of Academic Intrinsic Motivation Facets on Students' Academic Performance*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16764.46723>
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Opdenakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2011). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Oliveira, R. (2023, 30 de junho). *Saúde mental nas escolas portuguesas em alerta: ansiedade ou depressão aumentam em professores e alunos*. Expresso. <https://expresso.pt/revista-de-imprensa/2023-06-30-Saude-mental-nas-escolas-portuguesas-em-alerta-ansiedade-ou-depressao-aumentam-em-professores-e-alunos-5151d457>
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development Of An Academic Self Concept For adolescents (Asca) Scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130. <https://www.redalyc.org/pdf/2822/282228907008.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2023). PISA 2023: Resultados principais. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Peixoto, E. B. (1991). *Rogers and the self-theory*. [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5671/1/ARQ1991\\_CS\\_N6\\_pp41-58.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5671/1/ARQ1991_CS_N6_pp41-58.pdf)
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º, e 11º anos de*

- escolaridade* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal).  
<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). APPORT
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (2011). A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes. *Psicologia do Desenvolvimento. Psicol. Reflex. Crit.* 24 (3) <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). “To be or not to be retained... That’s the question!” Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7, 15–50.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pereira, J. A. V., & Carvalho, R. G. G. (2021). Ensino profissional: escolha vocacional ou escapatória para jovens em transição?. *Psychologica*, 64(1), 49-67.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_64-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_3)
- Pinho, C. (2020). Escolhas Vocacionais no Ensino Secundário: Percursos e Perfis Escolares no Ensino Regular e Profissional [Tese de Mestrado em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/130950>
- Pinto, A., Diogo, F., Ferreira Rodrigues Silva, F. M., & Delgado, P. (2020). Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios. *Sensos-E*, 7(1), 46–56. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3276>
- Pipa, J. & Peixoto, F. (2022). One Step Back or One Step Forward? Effects of Grade Retention and School Retention Composition on Portuguese Students’ Psychosocial Outcomes Using PISA 2018 Data. *Sustainability* 2022, 14, 16573.  
<https://doi.org/10.3390/su142416573>
- PorData (2024). Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: total, por modalidade

de ensino e ano de escolaridade.

<https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+secundario+total++por+modalidade+de+ensino+e+ano+de+escolaridade-3511>

Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2022). Academic self-concept dramatically declines in secondary school: Personal and contextual determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3010. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053010>

Ramos, M., De Sixte, R., Jáñez, Á., & Rosales, J. (2022). Academic motivation at early ages: Spanish validation of the Elementary School Motivation Scale (ESMS-E). *Frontiers in psychology*, 13, 980434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980434>

Raufelder, D., & Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motiv Emot* 45, 299–311 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1>

Rebolledo-Mejía, M. M., Tirado-Vides, M. M., Mahecha-Duarte, D. P., Villalobos-Tovar, J. (2021) Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, vol. 19-01 de enero-junio, 189-202. Universidad Autónoma del Caribe. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2407>

Reboredo, A. R. & Monteiro, V. (2015). *Motivação académica: Suas relações com o autoconceito; género e desempenho académico*. In L. Mata, M. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva & J. C. Silva (Eds.), *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais* (85-102). <http://hdl.handle.net/10400.12/5555>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, de 13 de novembro. Aprova a Estratégia Portugal 2030. Diário da República n.º 222/2020, Série I de 2020-11-13, páginas 12 - 61

Robles-Piña R. A. (2011). Depression and self-concept: personality traits or coping styles in reaction to school retention of Hispanic adolescents. *Depression research and treatment*, 151469. <https://doi.org/10.1155/2011/151469>

Rost, D. H., & Feng, X. (2024). Academic Self-Concept Wins the Race: The Prediction

- of Achievements in Three Major School Subjects by Five Subject-Specific Self-Related Variables. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 14(1), 40.  
<https://doi.org/10.3390/bs14010040>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saki, K. & Nadari, M. (2018). The relationship between self-regulated learning, academic self-concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. *World Family Medicine*. 16(2):325-335.  
<https://doi.org/10.5742/MEWFM.2018.93277>
- Santos, B. G. (2022). *Perfis Motivacionais de estudantes de Cursos Profissionais e de Cursos Científico-Humanísticos e sua relação com outras Variáveis Motivacionais e Académicas* [Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/141902>
- Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2020). High school motivation: achievement goals and learning strategies. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 360-380.  
<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p360-380>
- Santos, N., Monteiro, V. & Carvalho, C. (2022). Impact of grade retention and school engagement on student intentions to enroll in higher education in Portugal. *European Journal of Education*. Vol.58. <https://doi.org/10.1111/ejed.12535>
- Sharma, D. & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research* 4(1):01.  
<https://doi.org/10.7439/ijasr.v4i1.4584>
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation

- modeling (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article ID: 101832.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schwan, A. (2021). Perceptions of Student Motivation and Amotivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(2), 76–82.  
<https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1867490>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. and Stanton, G.C. (1976) Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.  
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Souza, M. Lima (2005). *Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência*. Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 23. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5566/000472382.pdf>
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Todorov, J. C. & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 119-132.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452005000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012)
- Tus, J. (2020). Self -Concept, Self -Esteem, Self -Efficacy, and Academic Performance of the Senior High School Students. *Journal contribution*.  
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174991.v1>
- Uniarea (2024). Há mais alunos inscritos nos exames nacionais do ensino secundário deste ano. <https://uniarea.com/ha-mais-alunos-inscritos-nos-exames-nacionais-do-ensino-secundario-deste->

[ano/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAabefVWay257i7RO9bQEuGjTg4uI9j-  
jA6LH6IOYXaQ2tyAzpRW5AtqZvKs\\_aem\\_Aeamv9XUEsK\\_oY6R0bPCbICAj7CS5  
uEjxtM87HSO3ETgva-X7cAL95\\_ymI2cSf3XcsVtoNhs7N\\_b7hy-zEbR3-uG](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862)

Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educ Psychol Rev* *35*, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). *Grade retention and academic self-concept : a multilevel analysis towards the effects of schools' retention-composition*. AERA 2021, American Educational Research Association Annual Meeting, Proceedings. Presented at the 2021 American Educational Research Association Annual Meeting, Online meeting. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8703916>

Van Grinsven, L., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, *48*(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/00131880500498495>

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motiv Emot* *44*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Vozes.

Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal

- relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749–1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>
- Xiang, N. & Chiu, S. W. (2023). The school matters: Hong Kong secondary schools' grade-retention composition, students' educational performance, and educational inequality. *School Effectiveness and School Improvement*, 34:2, 151-168. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2136210>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2019). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 20, Article 5*. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In Handbook of self-regulation (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## VII – ANEXOS

### ANEXO 1 – Tabelas de Caracterização dos Participantes

#### *Frequência de participantes por via de ensino frequentada*

##### ➔ Frequências

Estatísticas			
ID			
Ensino Geral	N	Válido	131
		Omisso	0
Ensino Profissional	N	Válido	148
		Omisso	0

#### *Frequência de participantes por Idade por via de ensino frequentada*

Estatísticas Descritivas						
TipodeEnsino		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Ensino Geral	Idade	131	16	20	17,40	,616
	N válido (de lista)	131				
Ensino Profissional	Idade	148	16	22	18,07	1,182
	N válido (de lista)	148				

#### *Frequência de participantes por Género por via de ensino frequentada*

Gênero						
TipodeEnsino			Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Geral	Válido	Masculino	56	42,7	42,7	42,7
		Feminino	72	55,0	55,0	97,7
		Outro/ Prefiro não dizer	3	2,3	2,3	100,0
		Total	131	100,0	100,0	
Ensino Profissional	Válido	Masculino	78	52,7	52,7	52,7
		Feminino	65	43,9	43,9	96,6
		Outro/ Prefiro não dizer	5	3,4	3,4	100,0
		Total	148	100,0	100,0	

#### *Frequência de participantes por Área de Estudos por via de ensino frequentada*

ÁreadeEstudos						
TipodeEnsino			Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Geral	Válido	Ciências e Tecnologias	53	40,5	40,5	40,5
		Ciências Socioeconômicas	30	22,9	22,9	63,4
		Línguas e Humanidades	25	19,1	19,1	82,4
		Artes Visuais	23	17,6	17,6	100,0
		Total	131	100,0	100,0	
Ensino Profissional	Válido	Design Gráfico/ Video/ 3D	55	37,2	37,2	37,2
		Marketing/ Eventos/ Vendas	46	31,1	31,1	68,2
		Informática/ Programacao/ IA.	26	17,6	17,6	85,8
		Hotelaria/ Restauracao	11	7,4	7,4	93,2
		Cozinha/ Pastelaria	9	6,1	6,1	99,3
		Saúde	1	,7	,7	100,0
		Total	148	100,0	100,0	

### Frequência de participantes por Número de Retenções por via de ensino frequentada

Tabela de Frequências

#### Reprovaçõesdo5ºao9ºano

TipodeEnsino			Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Geral	Válido	Zero (0)	114	87,0	87,0	87,0
		Uma (1)	15	11,5	11,5	98,5
		Duas ou mais (2+)	2	1,5	1,5	100,0
		Total	131	100,0	100,0	
Ensino Profissional	Válido	Zero (0)	110	74,3	74,3	74,3
		Uma (1)	25	16,9	16,9	91,2
		Duas ou mais (2+)	13	8,8	8,8	100,0
		Total	148	100,0	100,0	

#### ReprovaçõesnoSecundário

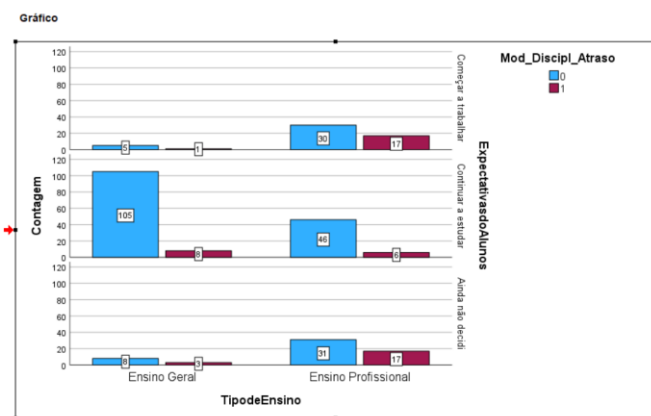
TipodeEnsino			Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Geral	Válido	Zero (0)	126	96,2	96,2	96,2
		Uma (1)	5	3,8	3,8	100,0
		Total	131	100,0	100,0	
Ensino Profissional	Válido	Zero (0)	125	84,5	84,5	84,5
		Uma (1)	19	12,8	12,8	97,3
		Duas ou mais (2+)	4	2,7	2,7	100,0
		Total	148	100,0	100,0	

### Frequência de participantes por Expectativas por via de ensino frequentada

#### ExpectativasdoAlunos

TipodeEnsino			Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensino Geral	Válido	Continuar a estudar	114	87,0	87,0	87,0
		Ainda não decidi	11	8,4	8,4	95,4
		Começar a trabalhar	6	4,6	4,6	100,0
		Total	131	100,0	100,0	
Ensino Profissional	Válido	Continuar a estudar	53	35,8	35,8	35,8
		Ainda não decidi	48	32,4	32,4	68,2
		Começar a trabalhar	47	31,8	31,8	100,0
		Total	148	100,0	100,0	

### Estudantes com e sem módulos/ disciplinas em atraso em relação às suas Expectativas



# ANEXO 2 – Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes

## Versão Original (Peixoto & Almeida, 1999)

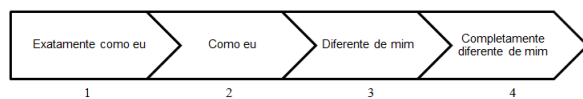
**COMO É QUE EU SOU?**

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim			Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente 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"/>	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"/>
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<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"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<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"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<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"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<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"/>
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"/>	28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<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"/>	29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<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"/>	30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<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"/>	31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<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"/>	32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<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"/>	33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<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"/>	34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<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"/>	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"/>
13 Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizesses pela 1ª vez.	<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"/>
14 Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<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"/>
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"/>	38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<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"/>	39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<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"/>	40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<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"/>	41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<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"/>	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"/>
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"/>	43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<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"/>	44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<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"/>	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"/>
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"/>	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"/>
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"/>						

## Versão adaptada para este estudo:

### Como és tu?

Abaixo estão algumas frases que falam de jovens com características diferentes. Gostariamos de saber até que ponto tu te achas mais parecido/a com esses jovens. Não há respostas certas nem erradas, assinala o campo que te parece mais ajustado à tua realidade.



1.	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	1	2	3	4
2.	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	1	2	3	4
3.	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	1	2	3	4
4.	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	1	2	3	4
5.	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	1	2	3	4
6.	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	1	2	3	4
7.	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	1	2	3	4
8.	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	1	2	3	4
9.	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	1	2	3	4
10.	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	1	2	3	4
11.	Alguns jovens têm boas notas a Português.	1	2	3	4
12.	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	1	2	3	4
13.	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	1	2	3	4
14.	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	1	2	3	4
15.	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	1	2	3	4

## ANEXO 3 – Análises Fatoriais Exploratórias da Escala de Autoconceito Académico

### 1ª Análise Fatorial Exploratória – baseado em Análise Paralela

#### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
COMPMAT_6	0.895		0.266
COMPMAT_3	0.884		0.263
COMPMAT_9	0.882		0.238
COMPMAT_12	0.875		0.299
COMPMAT_15	0.841		0.270
COMPLINGUA_11		0.834	0.375
COMPLINGUA_14		0.752	0.495
COMPLINGUA_2		0.736	0.497
COMPLINGUA_5		0.622	0.645
COMPESC_7		0.610	0.517
COMPESC_4		0.528	0.495
COMPESC_13		0.514	0.592
COMPESC_10		0.509	0.584
COMPLINGUA_8		0.487	0.795
COMPESC_1		0.448	0.703

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'promax'

#### Ajustamento do Modelo

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			$\chi^2$	gl	p
0.0806	0.0682	0.0937	0.913	-214	214	76	< .001

#### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
2303	105	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA	
Global	0.900

### 2ª Análise Fatorial Exploratória – baseado em número fixo de fatores (3)

#### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
COMPMAT_3	0.903			0.239
COMPMAT_12	0.875			0.286
COMPMAT_15	0.854			0.250
COMPMAT_9	0.818			0.240
COMPMAT_6	0.797			0.269
COMPESC_10		0.812		0.471
COMPESC_7		0.689		0.469
COMPESC_13		0.649		0.545
COMPESC_1		0.542		0.674
COMPESC_4		0.450		0.496
COMPLINGUA_2			0.838	0.351
COMPLINGUA_8			0.624	0.713
COMPLINGUA_14			0.522	0.495
COMPLINGUA_5			0.479	0.634
COMPLINGUA_11		0.426	0.472	0.388

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'promax'

#### Ajustamento do Modelo

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			$\chi^2$	gl	p
0.0730	0.0590	0.0877	0.928	-198	157	63	< .001

#### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
2303	105	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA	
Global	0.900

## ANEXO 4 – Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoconceito Académico e respetiva Tabela

### Análise Factorial Confirmatória

#### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais						
Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
AC Comp Escolar	COMPESC_1	0.418	0.0442	9.48	<.001	0.557
	COMPESC_4	0.549	0.0413	13.30	<.001	0.729
	COMPESC_7	0.526	0.0403	13.07	<.001	0.721
	COMPESC_10	0.459	0.0377	12.19	<.001	0.683
AC Comp Língua	COMPLINGUA_2	0.611	0.0473	12.91	<.001	0.720
	COMPLINGUA_8	0.381	0.0527	7.22	<.001	0.444
	COMPLINGUA_5	0.499	0.0511	9.78	<.001	0.578
	COMPLINGUA_11	0.617	0.0403	15.30	<.001	0.811
AC Comp Matemática	COMPMAT_14	0.641	0.0459	13.96	<.001	0.757
	COMPMAT_3	0.872	0.0491	17.77	<.001	0.862
	COMPMAT_6	0.768	0.0441	17.44	<.001	0.852
	COMPMAT_9	0.809	0.0445	18.18	<.001	0.874
	COMPMAT_12	0.756	0.0443	17.05	<.001	0.839
	COMPMAT_15	0.839	0.0475	17.66	<.001	0.858

#### Ajustamento do Modelo

##### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
214	87	<.001

##### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.944	0.932	0.0498	0.0723	0.0601	0.0846

**Tabela:** Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoconceito Académico

Fator	Item	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Competência Escolar	COMPESC_1	0.557	0.0442	9.48	<.001
	COMPESC_4	0.729	0.0413	13.30	<.001
	COMPESC_7	0.721	0.0403	13.07	<.001
	COMPESC_10	0.683	0.0377	12.19	<.001
	COMPESC_13	0.684	0.0385	12.21	<.001
Competência Língua	COMPLING_2	0.720	0.0473	12.91	<.001
	COMPLING_5	0.578	0.0511	9.78	<.001
	COMPLING_8	0.444	0.0527	7.22	<.001
	COMPLING_11	0.811	0.0403	15.30	<.001
	COMPLING_14	0.757	0.0459	13.96	<.001
Competência Matemática	COMPMAT_3	0.862	0.0491	17.77	<.001
	COMPMAT_6	0.852	0.0441	17.44	<.001
	COMPMAT_9	0.874	0.0445	18.18	<.001
	COMPMAT_12	0.839	0.0443	17.05	<.001
	COMPMAT_15	0.858	0.0475	17.66	<.001

**Tabela:** Qualidade do Ajustamento do Modelo da Escala de Autoconceito Académico

$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
214	87	2.46	<.001	0.944	0.932	0.05	0.0723 [.06, .08]

## ANEXO 5 – Análise de Fiabilidade da Escala de Autoconceito Académico e respetiva Tabela Análise de Fiabilidade

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0,878	0,883

[4]

Estatísticas da Fiabilidade do Item		
	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
COMPESC_1	0,872	0,878
COMPLINGUA_2	0,871	0,878
COMPMAT_3	0,868	0,874
COMPESC_4	0,865	0,871
COMPLINGUA_5	0,875	0,881
COMPMAT_6	0,869	0,876
COMPESC_7	0,868	0,873
COMPLINGUA_8	0,884	0,888
COMPMAT_9	0,865	0,872
COMPESC_10	0,869	0,874
COMPLINGUA_11	0,872	0,878
COMPMAT_12	0,869	0,876
COMPESC_13	0,869	0,874
COMPLINGUA_14	0,874	0,880
COMPMAT_15	0,864	0,871

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0,806	0,809

[4]

Estatísticas da Fiabilidade do Item		
	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
COMPESC_1	0,798	0,800
COMPESC_4	0,770	0,775
COMPESC_7	0,752	0,757
COMPESC_10	0,759	0,765
COMPESC_13	0,761	0,765

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0,798	0,806

[4]

Estatísticas da Fiabilidade do Item		
	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
COMPLINGUA_2	0,729	0,745
COMPLINGUA_5	0,771	0,786
COMPLINGUA_8	0,802	0,809
COMPLINGUA_11	0,740	0,749
COMPLINGUA_14	0,754	0,759

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0,932	0,933

[4]

Estatísticas da Fiabilidade do Item		
	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
COMPMAT_3	0,916	0,916
COMPMAT_6	0,918	0,918
COMPMAT_9	0,914	0,915
COMPMAT_12	0,919	0,920
COMPMAT_15	0,916	0,917

# ANEXO 6 – Escala de Motivação Acadêmica (traduzida de Vallerand et al., 1992)

## Versão Original

### ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-HS 28)

#### HIGH SCHOOL VERSION

Adapted from AMS - College version

Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Evelyne F. Vallières, 1992-1993

Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53

#### WHY DO YOU GO TO SCHOOL ?

Using the scale below, indicate to what extent each of the following items presently corresponds to one of the reasons why you go to school.

Does not correspond at all	Corresponds a little	Corresponds moderately	Corresponds a lot	Corresponds exactly
1	2	3	4	5

#### WHY DO YOU GO TO SCHOOL ?

1. Because I need at least a high-school degree in order to find a high-paying job later on.	1	2	3	4	5	6	7
2. Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things.	1	2	3	4	5	6	7
3. Because I think that a high-school education will help me better prepare for the career I have chosen.	1	2	3	4	5	6	7
4. Because I really like going to school.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honestly, I don't know, I really feel that I am wasting my time in school.	1	2	3	4	5	6	7
6. For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies.	1	2	3	4	5	6	7
7. To prove to myself that I am capable of completing my high-school degree.	1	2	3	4	5	6	7
8. In order to obtain a more prestigious job later on.	1	2	3	4	5	6	7
9. For the pleasure I experience when I discover new things never seen before.	1	2	3	4	5	6	7
10. Because eventually it will enable me to enter the job market in a field that I like.	1	2	3	4	5	6	7
11. Because for me, school is fun.	1	2	3	4	5	6	7

12. I once had good reasons for going to school, however, now I wonder whether I should continue.	1	2	3	4	5	6	7
13. For the pleasure that I experience while I am surpassing myself in one of my personal accomplishments.	1	2	3	4	5	6	7
14. Because of the fact that when I succeed in school I feel important.	1	2	3	4	5	6	7
15. Because I want to have "the good life" later on.	1	2	3	4	5	6	7
16. For the pleasure that I experience in broadening my knowledge about subjects which appeal to me.	1	2	3	4	5	6	7
17. Because this will help me make a better choice regarding my career orientation.	1	2	3	4	5	6	7
18. For the pleasure that I experience when I am taken by discussions with interesting teachers.	1	2	3	4	5	6	7
19. I can't see why I go to school and frankly, I couldn't care less.	1	2	3	4	5	6	7
20. For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult academic activities.	1	2	3	4	5	6	7
21. To show myself that I am an intelligent person.	1	2	3	4	5	6	7
22. In order to have a better salary later on.	1	2	3	4	5	6	7
23. Because my studies allow me to continue to learn about many things that interest me.	1	2	3	4	5	6	7
24. Because I believe that my high school education will improve my competence as a worker.	1	2	3	4	5	6	7
25. For the "high" feeling that I experience while reading about various interesting subjects.	1	2	3	4	5	6	7
26. I don't know, I can't understand what I am doing in school.	1	2	3	4	5	6	7
27. Because high school allows me to experience a personal satisfaction in my quest for excellence in my studies.	1	2	3	4	5	6	7
28. Because I want to show myself that I can succeed in my studies.	1	2	3	4	5	6	7

© Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Evelyne F. Vallières, 1992

## Versão traduzida para este estudo:

#### POR QUE RAZÃO VAIS À ESCOLA?

Utilizando a escala abaixo, indica até que ponto cada uma das seguintes afirmações corresponde ao que tu consideras verdadeiro.



1. Porque eu preciso de pelo menos um diploma de 12º ano para poder encontrar um emprego bem remunerado mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque eu sinto prazer e satisfação quando aprendo coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque eu acho que o ensino secundário vai ajudar-me a preparar-me melhor para a carreira que escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque eu gosto mesmo muito de ir à escola.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente, eu não sei. Sinto que estou a desperdiçar o meu tempo na escola.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pelo prazer que sinto quando me supero nos estudos.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para provar à mim mesmo que sou capaz de completar o secundário.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para obter mais tarde um emprego de maior prestígio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca vi antes.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque, eventualmente, isso permitirá entrar no mercado de trabalho numa área de que gosto.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque, para mim, a escola é divertida.	1	2	3	4	5	6	7
12. No passado, tinha bons motivos para ir à escola, no entanto, agora já me pergunto se devo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pelo prazer que sinto quando me supero numa das minhas realizações pessoais.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque quando eu tenho sucesso na escola eu sinto-me importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque eu quero ter "uma vida boa" mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
16. Pelo prazer que sinto em alargar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque isso vai ajudar-me a fazer uma escolha melhor em relação à minha orientação profissional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pelo prazer que sinto quando me envolvo em discussões de temas com professores interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. Não encontro uma razão para ir à escola e, francamente, não poderia importar-me menos.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de conseguir realizar atividades académicas difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para me provar que sou uma pessoa inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para ter um salário melhor mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque os meus estudos permitem-me continuar a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque acredito que o ensino secundário melhorará a minha competência como trabalhador.	1	2	3	4	5	6	7
25. Pela boa sensação que experiencio ao ler sobre vários assuntos interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. Não sei. Não consigo entender o que faço na escola.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque o ensino secundário permite-me sentir uma satisfação pessoal na minha procura pela excelência nos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque eu quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos estudos.	1	2	3	4	5	6	7

# ANEXO 7 – Análises Fatoriais Exploratórias da Escala de Motivação Acadêmica

## 1ª Análise Fatorial Exploratória – baseado em Análise Paralela

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
MI_REALIZ_28	0.893				0.323
MI_REALIZ_21	0.810				0.376
ME_ID_7	0.776				0.481
ME_ID_13	0.742				0.351
ME_ID_20	0.710				0.329
MI_REALIZ_14	0.677				0.468
ME_ID_6	0.666				0.389
MI_REALIZ_27	0.581				0.398
MI_CONH_9	0.513		0.428		0.357
MI_CONH_16	0.509		0.348		0.351
MI_ESTIM_25	0.501		0.443		0.330
MI_ESTIM_18	0.449		0.414		0.496
ME_REG_EXT_15		0.836			0.282
ME_REG_EXT_22		0.823			0.356
ME_REG_EXT_8		0.822			0.348
ME_INTROJ_10		0.783			0.402
ME_REG_EXT_24		0.559	0.317		0.446
ME_INTROJ_17		0.559			0.426
ME_INTROJ_3		0.533	0.355		0.497
ME_INTROJ_1		0.426			0.711
MI_ESTIM_4			0.707		0.442
MI_ESTIM_11			0.688		0.533
MI_CONH_23	0.374		0.467		0.346
MI_CONH_2	0.345		0.366		0.540
AMOT_26				0.890	0.262
AMOT_12				0.840	0.399
AMOT_19				0.834	0.289
AMOT_5				0.658	0.437

### Ajustamento do Modelo

Medidas de Ajustamento do Modelo					Teste do Modelo		
RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	$\chi^2$	gl	p
	Lim. Inferior	Superior					
0.0664	0.0595	0.0737	0.903	-924	608	272	< .001

### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett		
$\chi^2$	gl	p
5227	378	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO	
MAA	
Global	0.931

## 2ª Análise Fatorial Exploratória – baseado em número fixo de fatores (7)

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	Fator							Singularidade
	1	2	3	4	5	6	7	
MI_CONH_9	1.028							0.222
MI_CONH_23	0.857							0.234
MI_CONH_16	0.852							0.307
MI_ESTIM_18	0.758							0.436
MI_ESTIM_25	0.714							0.303
ME_ID_20	0.714							0.311
MI_CONH_2	0.711							0.440
ME_ID_13	0.612							0.342
ME_ID_6	0.543							0.378
MI_REALIZ_27								0.353
ME_REG_EXT_22		0.943						0.223
ME_REG_EXT_15		0.811						0.253
ME_REG_EXT_8		0.705						0.341
ME_INTROJ_10		0.522						0.416
AMOT_26			0.850					0.256
AMOT_19			0.798					0.288
AMOT_12			0.785					0.396
AMOT_5			0.635					0.420
MI_REALIZ_28				0.772				0.235
ME_ID_7				0.737				0.334
MI_REALIZ_21				0.566				0.355
MI_REALIZ_14								0.446
ME_INTROJ_3					0.730			0.368
ME_REG_EXT_24					0.551			0.405
ME_INTROJ_17					0.545			0.376
MI_ESTIM_11						0.734		0.348
MI_ESTIM_4						0.688		0.298
ME_INTROJ_1							0.433	0.623

### Ajustamento do Modelo

Medidas de Ajustamento do Modelo					Teste do Modelo		
RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	$\chi^2$	gl	p
	Lim. Inferior	Superior					
0.0416	0.0315	0.0514	0.961	-842	302	203	< .001

### Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett		
$\chi^2$	gl	p
5227	378	< .001

Medida de Adequação de Amostragem de KMO	
MAA	
Global	0.931

## ANEXO 8 – Análises Fatoriais Confirmatórias da Escala de Motivação Acadêmica e respetiva tabela

### 1ª Análise Fatorial Confirmatória – com todos os itens (28)

#### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Amotivação	AMOT_5	1.174	0.0864	13.60	<.001	0.732
	AMOT_12	1.249	0.0925	13.50	<.001	0.727
	AMOT_19	1.428	0.0832	17.16	<.001	0.858
	AMOT_26	1.411	0.0800	17.63	<.001	0.873
ME Reg. Externa	ME_REG_EXT_8	1.122	0.0735	15.27	<.001	0.792
	ME_REG_EXT_15	1.153	0.0680	16.95	<.001	0.850
	ME_REG_EXT_22	1.224	0.0743	16.48	<.001	0.836
	ME_REG_EXT_24	0.877	0.0805	10.90	<.001	0.624
ME Introjada	ME_INTROJ_1	0.347	0.1278	2.72	0.007	0.177
	ME_INTROJ_3	1.126	0.0882	12.77	<.001	0.714
	ME_INTROJ_10	0.990	0.0729	13.59	<.001	0.744
	ME_INTROJ_17	1.113	0.0773	14.39	<.001	0.777
ME Identificada	ME_ID_6	1.253	0.0824	15.20	<.001	0.781
	ME_ID_7	1.168	0.1097	10.64	<.001	0.600
	ME_ID_13	1.257	0.0780	16.12	<.001	0.812
	ME_ID_20	1.322	0.0799	16.56	<.001	0.825
MI Conhecimento	MI_CONH_2	1.027	0.0784	13.09	<.001	0.702
	MI_CONH_9	1.232	0.0755	16.32	<.001	0.820
	MI_CONH_16	1.209	0.0709	17.07	<.001	0.842
	MI_CONH_23	1.207	0.0734	16.44	<.001	0.823
MI Realização	MI_REALIZ_14	1.280	0.0905	14.15	<.001	0.745
	MI_REALIZ_21	1.327	0.0917	14.48	<.001	0.762
	MI_REALIZ_27	1.213	0.0788	15.40	<.001	0.791
	MI_REALIZ_28	1.368	0.0869	15.73	<.001	0.805
MI Estimulação	MI_ESTIM_4	1.009	0.0891	11.33	<.001	0.641
	MI_ESTIM_11	0.964	0.0952	10.13	<.001	0.586
	MI_ESTIM_18	1.234	0.0891	13.85	<.001	0.739
	MI_ESTIM_25	1.289	0.0760	16.96	<.001	0.848

#### Ajustamento do Modelo

Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
986	329	<.001

Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.870	0.851	0.0817	0.0846	0.0785	0.0907

### 2ª Análise Fatorial Confirmatória – sem os itens ME\_INTROJ\_1; ME\_ID\_7; ME\_REG\_EXT\_24

#### Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Amotivação	AMOT_5	1.174	0.0863	13.6	<.001	0.732
	AMOT_12	1.252	0.0924	13.5	<.001	0.729
	AMOT_19	1.424	0.0832	17.1	<.001	0.856
	AMOT_26	1.413	0.0799	17.7	<.001	0.874
ME Reg. Externa	ME_REG_EXT_8	1.119	0.0741	15.1	<.001	0.790
	ME_REG_EXT_15	1.184	0.0673	17.6	<.001	0.874
	ME_REG_EXT_22	1.238	0.0737	16.8	<.001	0.846
ME Introjada	ME_INTROJ_3	1.143	0.0878	13.0	<.001	0.725
	ME_INTROJ_10	0.978	0.0739	13.2	<.001	0.736
	ME_INTROJ_17	1.123	0.0774	14.5	<.001	0.784
ME Identificada	ME_ID_6	1.255	0.0823	15.2	<.001	0.783
	ME_ID_13	1.256	0.0782	16.1	<.001	0.812
	ME_ID_20	1.337	0.0796	16.8	<.001	0.834
MI Conhecimento	MI_CONH_2	1.028	0.0784	13.1	<.001	0.703
	MI_CONH_9	1.225	0.0757	16.2	<.001	0.816
	MI_CONH_16	1.211	0.0708	17.1	<.001	0.843
	MI_CONH_23	1.210	0.0733	16.5	<.001	0.825
MI Realização	MI_REALIZ_14	1.283	0.0907	14.2	<.001	0.747
	MI_REALIZ_21	1.322	0.0922	14.3	<.001	0.759
	MI_REALIZ_27	1.224	0.0786	15.6	<.001	0.799
	MI_REALIZ_28	1.354	0.0877	15.4	<.001	0.797
MI Estimulação	MI_ESTIM_4	1.012	0.0890	11.4	<.001	0.643
	MI_ESTIM_11	0.966	0.0950	10.2	<.001	0.587
	MI_ESTIM_18	1.234	0.0891	13.9	<.001	0.739
	MI_ESTIM_25	1.286	0.0761	16.9	<.001	0.847

#### Ajustamento do Modelo

Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
623	254	<.001

Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.919	0.904	0.0585	0.0721	0.0650	0.0793

**Tabela:** Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Motivação Acadêmica

<b>Fator</b>	<b>Item</b>	<b>Estimativas</b>	<b>Erro-padrão</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Amotivação	AMOT_5	0.732	0.0863	13.6	< .001
	AMOT_12	0.729	0.0924	13.5	< .001
	AMOT_19	0.856	0.0832	17.1	< .001
	AMOT_26	0.874	0.0799	17.7	< .001
ME Reg. Externa	ME_REG_EXT_8	0.790	0.0741	15.1	< .001
	ME_REG_EXT_15	0.874	0.0673	17.6	< .001
	ME_REG_EXT_22	0.846	0.0737	16.8	< .001
ME Introjetada	ME_INTROJ_3	0.725	0.0878	13.0	< .001
	ME_INTROJ_10	0.736	0.0739	13.2	< .001
	ME_INTROJ_17	0.784	0.0774	14.5	< .001
ME Identificada	ME_ID_6	0.783	0.0823	15.2	< .001
	ME_ID_13	0.812	0.0782	16.1	< .001
	ME_ID_20	0.834	0.0796	16.8	< .001
MI Conhecimento	MI_CONH_2	0.703	0.0784	13.1	< .001
	MI_CONH_9	0.816	0.0757	16.2	< .001
	MI_CONH_16	0.843	0.0708	17.1	< .001
	MI_CONH_23	0.825	0.0733	16.5	< .001
MI Realização	MI_REALIZ_14	0.747	0.0907	14.2	< .001
	MI_REALIZ_21	0.759	0.0922	14.3	< .001
	MI_REALIZ_27	0.799	0.0786	15.6	< .001
	MI_REALIZ_28	0.797	0.0877	15.4	< .001
MI Estimulação	MI_ESTIM_4	0.643	0.0890	11.4	< .001
	MI_ESTIM_11	0.587	0.0950	10.2	< .001
	MI_ESTIM_18	0.739	0.0891	13.9	< .001
	MI_ESTIM_25	0.847	0.0761	16.9	< .001

**Tabela:** Qualidade do ajustamento do modelo da Escala de Motivação Acadêmica

$\chi^2$	df	$\chi^2/gl$	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
623	254	2.45	< .001	0.919	0.904	0.059	0.072 [.07, .08]

# ANEXO 9 – Análise de Fiabilidade da Escala de Motivação Académica e respetiva Tabela

## Análise de Fiabilidade

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.889	0.913

Nota: Itens ... correlacionam-se negativamente com o total da escala e provavelmente devem ser invertidos

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
MI_CONH_2	0.882	0.908
ME_INTROJ_3	0.885	0.911
MI_ESTIM_4	0.884	0.910
AMOT_5	0.903	0.921
ME_ID_6	0.880	0.907
ME_REG_EXT_8	0.886	0.912
MI_CONH_9	0.878	0.905
ME_INTROJ_10	0.886	0.912
MI_ESTIM_11	0.885	0.911
AMOT_12	0.900	0.920
ME_ID_13	0.879	0.906
MI_REALIZ_14	0.880	0.907
ME_REG_EXT_15	0.886	0.911
MI_CONH_16	0.879	0.905
ME_INTROJ_17	0.882	0.908
MI_ESTIM_18	0.880	0.907
AMOT_19	0.901	0.920
ME_ID_20	0.879	0.906
MI_REALIZ_21	0.879	0.907
ME_REG_EXT_22	0.885	0.911
MI_CONH_23	0.880	0.906
MI_ESTIM_25	0.878	0.905
AMOT_26	0.901	0.920
MI_REALIZ_27	0.879	0.905
MI_REALIZ_28	0.880	0.907

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.874	0.876

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
AMOT_5	0.859	0.863
AMOT_12	0.857	0.860
AMOT_19	0.821	0.823
AMOT_26	0.818	0.819

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.873	0.875

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
ME_REG_EXT_8	0.858	0.860
ME_REG_EXT_15	0.804	0.804
ME_REG_EXT_22	0.798	0.799

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.791	0.794

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
ME_INTROJ_3	0.697	0.698
ME_INTROJ_10	0.752	0.754
ME_INTROJ_17	0.695	0.701

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.851	0.851

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
ME_ID_6	0.804	0.805
ME_ID_13	0.784	0.784
ME_ID_20	0.788	0.788

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.874	0.875

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
MI_CONH_2	0.868	0.869
MI_CONH_9	0.820	0.827
MI_CONH_16	0.828	0.833
MI_CONH_23	0.837	0.839

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.857	0.859

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
MI_REALIZ_14	0.836	0.838
MI_REALIZ_21	0.811	0.814
MI_REALIZ_27	0.823	0.827
MI_REALIZ_28	0.800	0.802

### Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	0.811	0.813

[3]

	Se o item for eliminado	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
MI_ESTIM_4	0.748	0.762
MI_ESTIM_11	0.771	0.780
MI_ESTIM_18	0.776	0.787
MI_ESTIM_25	0.758	0.773

## ANEXO 10 – Autorização do MIME



mime.noreply@min-educ.pt

Para: marinapacruz@gmail.com; Marina Alexandra Pereira da Cruz

📧 ↶ ↷ 📅 ...  
qua, 06/12/2023 14:44

**\*ALERTA\*: mensagem de e-mail com origem externa ao ISPA!**

Recomenda-se a MÁXIMA cautela quanto ao seu conteúdo e endereço do remetente, em particular ao seguir hiperligações ou ao abrir anexos.

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1298400001, com a designação *O Autoconceito Académico, a Motivação Escolar, o Desempenho Académico e as Expetativas Futuras de alunos do ensino secundário de carácter geral e profissional.*, registado em 21-11-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Marina Cruz

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, dando conhecimento das mesmas à orientadora da investigação académica/responsável pelo estudo.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

## ANEXO 11 – Pedido de Autorização às Escolas (via email)

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados para Instituições Cooperantes (ISPA)



Exmo. Sr. Diretor Pedagógico da Escola [inserir nome],  
Dr. [inserir nome]

Eu, Marina Cruz, finalista do Mestrado em Psicologia da Educação no ISPA, estou a realizar uma investigação conducente à dissertação de mestrado com o tema “*O autoconceito académico, a motivação escolar, o desempenho académico e as expectativas de alunos do ensino secundário geral e profissional*”, sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com alunos que frequentam o último ano do ensino secundário, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Desta forma, venho por este meio, **pedir autorização para a aplicação de um questionário em sala de aula**, que ajudará a identificar aspetos centrais deste estudo.

Para a recolha de dados, na qual apenas a investigadora estará presente, será solicitado a um professor de cada turma do 12º ano, dos cursos científico-humanísticos e/ou cursos profissionais, que reserve uns minutos de uma aula à sua escolha, para a aplicação do questionário ao grupo.

Este questionário poderá ser acedido pelos alunos através de um *link* seguro e anónimo, que será disponibilizado no momento pela investigadora, e tem um **tempo de resposta previsto de 8 minutos**.

A participação dos alunos é totalmente voluntária, anónima e confidencial. O estudo não apresenta qualquer tipo de riscos ou custos para a escola ou para os alunos.

Considerando que muitos dos alunos são menores de idade enviamos **em anexo o consentimento informado que solicitamos que seja partilhado com os encarregados de educação** para que os mesmos possam estar informados sobre a participação dos seus educandos neste estudo.

Relevo ainda, que o presente questionário foi registado com o número 1298400001, e aprovado pela equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação (DGE) em 06/12/2023.

Caso pretenda poderá solicitar a partilha dos resultados gerais (do grupo, não individuais) deste estudo após a sua finalização.

Aguardo uma resposta, apelando à sua compreensão.

Lisboa, 23 de janeiro de 2024

Com os melhores cumprimentos,  
A Investigadora,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marina Cruz', is written over a horizontal line.

## ANEXO 12 – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação



Exmo (a). Senhor(a) Encarregado (a) de Educação,

O meu nome é Marina Cruz, sou estudante finalista do Mestrado em Psicologia da Educação no ISPA para o qual estou a realizar uma investigação com o tema “*O autoconceito académico, a motivação escolar, o desempenho académico e as expectativas de alunos do ensino secundário geral e profissional*”, sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro.

No âmbito deste estudo, pretendo aplicar um questionário em sala de aula que demorará cerca de 8 minutos. O questionário poderá ser acedido pelos alunos através de um *link* seguro e anónimo, disponibilizado no momento pela investigadora, sendo que os alunos podem utilizar os seus próprios equipamentos com toda a segurança. É assegurada a confidencialidade da participação no estudo e os participantes podem desistir em qualquer momento sem que daí resulte qualquer prejuízo para os mesmos.

O presente estudo será conduzido por mim ([marinapacruz@email.com](mailto:marinapacruz@email.com)) e supervisionado pela Professora Doutora Vera Monteiro ([veram@ispa.pt](mailto:veram@ispa.pt)). Poderão tomar conhecimento dos resultados gerais (do grupo, não individuais) deste estudo após a sua finalização, caso assim o solicitem.

Relevo ainda, que o presente questionário foi registado com o número 1298400001, e aprovado pela equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação (DGE) em 06/12/2023.


Solicitamos que indique até 5 dias da receção deste *email* se se opõe à participação do (a) seu (sua) educando (a) nesta investigação, enviando o texto abaixo para o meu email ([marinapacruz@gmail.com](mailto:marinapacruz@gmail.com)).

“Não aceito que o(a) meu (minha) educando(a) [inserir nome do estudante], aluno (a) na Escola [inserir nome da escola], participe neste estudo, incluindo o preenchimento do questionário.”

\_\_\_\_\_  
(assinatura ou nome digitado)

Lisboa, 23 de janeiro de 2024

Com os melhores cumprimentos,  
A Investigadora,

  
\_\_\_\_\_

# ANEXO 13 – Questionário, página de informação de estudo, consentimento e criação de CUI

## Qual é o objetivo do estudo?

O principal objetivo do estudo é investigar a relação entre o autoconceito académico, a motivação escolar, e o desempenho académico em expectativas académicas ou profissionais, em estudantes do último ano do ensino secundário de carácter geral e do ensino profissional.

## Porque é que eu fui convidado/a a participar?

Nós convidamos estudantes de qualquer idade, género e nacionalidade que estejam a frequentar o último ano do ensino secundário em Portugal, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais.

## O que vai acontecer se eu participar?

Se decidires participar neste estudo, será solicitado que leias e assinares duas caixas num formulário de consentimento. Seguidamente, se consentires, será solicitado que crieas um código de identificação único, anónimo e exclusivo, composto por 3 dígitos e 3 letras, que localizarás os teus dados caso desejares retirá-los do estudo. Posteriormente será solicitado que preenchas um questionário com questões demográficas, sobre o teu perfil de estudante e sobre o teu percurso académico. O questionário completo levará aproximadamente 8 minutos para ser preenchido. Nunca será solicitada alguma informação pessoal que te torne identificável, como o nome, número de estudante ou a data de nascimento.

## Eu tenho que participar?

Não, a participação é totalmente voluntária. Só deves participar se quiseres, e se optares por não o fazer não serás prejudicado/a de forma alguma.

## E se eu mudar de ideia sobre participar após submeter o meu questionário?

Tu és livre para desistir do estudo sem precisares de justificar. A saída do estudo não te afetará de forma alguma. Tu poderás retirar os teus dados deste estudo até 14 dias após a tua participação. Para desistir, deves entrar em contacto com a pesquisadora por e-mail, citando o teu código de identificação único, e os teus dados serão retirados do estudo e destruídos. Como os dados são anónimos, não podemos retirar os teus dados do estudo sem o teu código de identificação único, por isso aconselhamos a que o apertes.

## Quais são os benefícios de participar?

Ao participar estarás a contribuir para a pesquisa na compreensão das competências e motivações académicas percebidas individualmente pelos estudantes e como estas se relacionam com o desempenho e com o tipo de educação secundária escolhida.

## GDPR, tratamento de dados e confidencialidade

Os dados serão processados de acordo com a lei de proteção de dados e cumprimento e Regulamento Geral de Proteção de Dados 2016 (RGPD). Ao preencheres o questionário, não serão solicitados quaisquer dados que te tornem pessoalmente identificável, como o teu nome, morada ou data de nascimento. Tu criarás um código de identificação exclusivo que permitirás a retirada do estudo até o décimo quarto dia, entrando em contacto com a investigadora com a indicação deste teu código de identificação. Os dados anonimizados recolhidos neste estudo serão visualizados apenas pela investigadora e pela orientadora da investigação. O ISPA – Instituto Universitário atua como Controlador de Dados para este estudo. Isto significa que a Universidade é responsável por cuidar das tuas informações e utilizá-las adequadamente. Os investigadores do projeto com acesso aos dados são qualificados e garantem todo o cuidado na gestão e segurança dos teus dados. O estudo foi aprovado quanto aos seus padrões éticos pelo Gabinete de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar a 6 de dezembro 2023.

Obrigado por leres estas informações e considerares participar neste estudo.

## Se desejares continuar o questionário, lê as declarações abaixo e assina as duas caixas:

- Confirmando que li e compreendi as informações partilhadas
- Concordo em participar no estudo

## Insero o teu Código Único de Identificação (três dígitos e três letras) na caixa abaixo.

Para criares o teu código indica os três últimos dígitos do teu ano de nascimento e as três últimas letras do teu apelido. Por exemplo, se o teu ano de nascimento for 2006 e o teu apelido for Cruz, o teu código será "006CRUZ". O teu código único de identificação é anónimo, e podes utilizá-lo caso desejares retirar os teus dados do estudo, até catorze dias após submeteres este questionário.

## Confirma que és estudante do último ano do ensino secundário, neste ano letivo?

- Sim
- Não

## Quantos anos tens? (dois algarismos)

## Com que género te identificas?

- Feminino
- Masculino
- Outro/ Prefiro não responder

## Seleciona o tipo de ensino escolhido, neste ano letivo:

- Ensino de carácter geral: cursos científico-humanísticos
- Ensino profissional: cursos profissionais

## Se estudas no ensino de carácter geral, indica a tua área de estudos:

- Não aplicável. Eu estudo no ensino profissional.
- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Artes Visuais

## Se estudas no ensino profissional, indica a tua área de estudos:

- Não aplicável. Eu estudo no ensino geral.
- Tecnologias, Engenharia, Eletrónica ou Mecânica
- Informática, Programação ou Automação/ I.A.
- Saúde ou Veterinária
- Desporto
- Beleza, Bem-Estar ou Moda
- Administrativa, Finanças, Contabilidade ou Gestão
- Hotelaria/ Restauração ou Turismo
- Marketing, Eventos, Comércio ou Vendas
- Design Gráfico/ Videojogos/ Webdesign ou Design Interiores
- Cozinha, Pastelaria ou Padaria
- Segurança ou Agentes Policiais
- Línguas ou História
- Educação, Animação Sociocultural ou Área Social

## Seleciona o tipo de estabelecimento que frequentas:

- Público
- Privado

## Seleciona quantas reprovações tiveste, do 5º ao 9º ano:

- 0
- 1
- 2 ou mais

## Seleciona quantas reprovações tiveste, desde que iniciaste o ensino secundário:

- 0
- 1
- 2 ou mais

## Seleciona quantas disciplinas ou módulos do secundário tens em atraso?

- 0
- 1
- 2 ou mais

## Após a conclusão do secundário, o que gostarias de fazer?

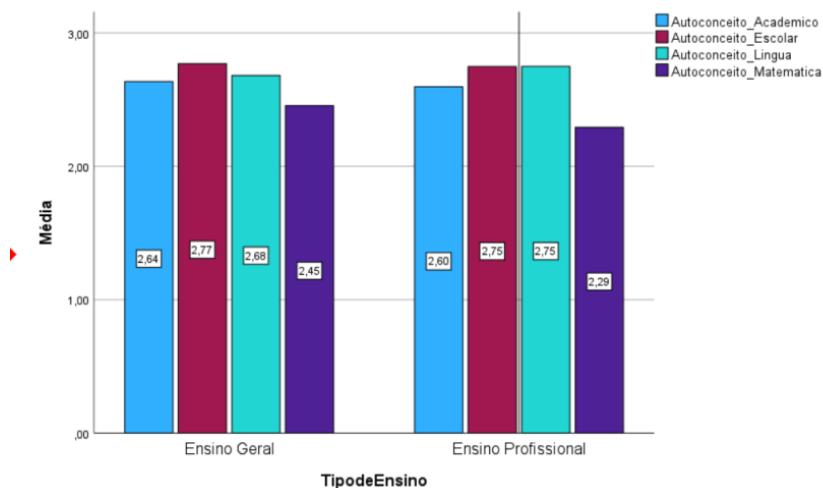
- Começar a trabalhar na minha área de estudos
- Continuar a estudar no nível superior
- Ainda não decidi

# ANEXO 14 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 1

**TipodeEnsino**

GRAPH  
 /BAR(GROUPED)=MEAN(Autoconceito\_Academico) MEAN(Autoconceito\_Escolar) MEAN(Autoconceito\_Lingua)  
 MEAN(Autoconceito\_Matematica) BY TipodeEnsino  
 /MISSING=LISTWISE

**Gráfico**



➔ **Teste-T**

[DataSet1] C:\MARINA CRUZ\PSICOLOGIA\2\_Mestrado PSIC EDUC\_JSPA\JSPA - 2º ANO\Dissertação\Análise Estatística\BD FINAL SPSS.sav

**Estatísticas de grupo**

	TipodeEnsino	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Autoconceito_Academico	Ensino Geral	131	2,6351	,53680	,04690
	Ensino Profissional	148	2,5959	,48669	,04001

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Autoconceito_Academico	Variâncias iguais assumidas	,854	,356	,639	277	,262	,523	,03917	,06128	-,08146	,15980
	Variâncias iguais não assumidas			,635	264,271	,263	,526	,03917	,06165	-,08221	,16055

**Tamanhos de efeitos de amostras independentes**

		Padronizador <sup>a</sup>	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
Autoconceito_Academico	d de Cohen	,51082	,077	-,159	,312
	Correção de Hedges	,51221	,076	-,158	,311
	Delta do vidro	,48669	,080	-,155	,316

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão agrupado.

A correção de Hedges usa o desvio padrão agrupado, além de um fator de correção.

O delta de Glass usa o desvio padrão de amostra do grupo de controle.

## ANEXO 15 – Análise Estatística para verificação da Questão 2

### Fatores entre sujeitos

		Rótulo de valor	N
TipodeEnsino	1	Ensino Geral	131
	2	Ensino Profissional	148

### Estatísticas Descritivas

		TipodeEnsino	Média	Estatística do teste Padrão	N
Autoconceito_Academico	Ensino Geral	2,64		,537	131
	Ensino Profissional	2,60		,487	148
	Total	2,61		,510	279
Amotivação	Ensino Geral	2,04		1,253	131
	Ensino Profissional	2,71		1,677	148
	Total	2,39		1,527	279
ME_Reg_Externa	Ensino Geral	5,56		1,184	131
	Ensino Profissional	5,61		1,398	148
	Total	5,59		1,300	279
ME_Introjetada	Ensino Geral	5,22		1,308	131
	Ensino Profissional	5,33		1,327	148
	Total	5,28		1,317	279
ME_Identificada	Ensino Geral	4,25		1,490	131
	Ensino Profissional	4,61		1,501	148
	Total	4,44		1,504	279
MI_Conhecimento	Ensino Geral	4,42		1,275	131
	Ensino Profissional	4,95		1,263	148
	Total	4,70		1,293	279
MI_Realização	Ensino Geral	4,22		1,474	131
	Ensino Profissional	4,46		1,489	148
	Total	4,35		1,484	279
MI_Estimulação	Ensino Geral	3,59		1,357	131
	Ensino Profissional	3,95		1,410	148
	Total	3,78		1,394	279

### Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância<sup>a</sup>

M de Box	68,992
Z	1,858
df1	36
df2	250421,148
Sig.	,001

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TipodeEnsino

### Testes multivariados<sup>a</sup>

Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado
Intercepto	Rastreio de Pillai	,985	2222,079 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,985
	Lambda de Wilks	,015	2222,079 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,985
	Rastreio de Hotelling	65,839	2222,079 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,985
	Maior raiz de Roy	65,839	2222,079 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,985
TipodeEnsino	Rastreio de Pillai	,134	5,211 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,134
	Lambda de Wilks	,866	5,211 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,134
	Rastreio de Hotelling	,154	5,211 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,134
	Maior raiz de Roy	,154	5,211 <sup>b</sup>	8,000	270,000	<,001	,134

a. Design: Intercepto + TipodeEnsino

b. Estatística exata

**Teste de igualdade de variâncias do erro de Levene<sup>a</sup>**

		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Autoconceito_Academico	Com base em média	,854	1	277	,356
	Com base em mediana	,885	1	277	,348
	Com base em mediana e com gl ajustado	,885	1	274,596	,348
	Com base em média aparada	,913	1	277	,340
Amotivação	Com base em média	18,794	1	277	<,001
	Com base em mediana	10,872	1	277	,001
	Com base em mediana e com gl ajustado	10,872	1	266,380	,001
	Com base em média aparada	17,382	1	277	<,001
ME_Reg_Externa	Com base em média	2,287	1	277	,132
	Com base em mediana	1,359	1	277	,245
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,359	1	271,069	,245
	Com base em média aparada	1,790	1	277	,182
ME_Introjeta	Com base em média	,080	1	277	,777
	Com base em mediana	,041	1	277	,839
	Com base em mediana e com gl ajustado	,041	1	276,554	,839
	Com base em média aparada	,076	1	277	,783
ME_Identificada	Com base em média	,356	1	277	,551
	Com base em mediana	1,294	1	277	,256
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,294	1	276,982	,256
	Com base em média aparada	,545	1	277	,461
MI_Conhecimento	Com base em média	,633	1	277	,427
	Com base em mediana	,610	1	277	,436
	Com base em mediana e com gl ajustado	,610	1	275,091	,436
	Com base em média aparada	,786	1	277	,376
MI_Realização	Com base em média	,570	1	277	,451
	Com base em mediana	,485	1	277	,487
	Com base em mediana e com gl ajustado	,485	1	275,006	,487
	Com base em média aparada	,650	1	277	,421
MI_Estimulação	Com base em média	,001	1	277	,980
	Com base em mediana	,022	1	277	,881
	Com base em mediana e com gl ajustado	,022	1	272,872	,881
	Com base em média aparada	,004	1	277	,948

Testa a hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual entre grupos.

a. Design: Intercepto + TipodeEnsino

**Testes de efeitos entre sujeitos**

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	Autoconceito_Academico	,107 <sup>a</sup>	1	,107	,409	,523	,001
	Amotivação	30,647 <sup>b</sup>	1	30,647	13,748	<,001	,047
	ME_Reg_Externa	,130 <sup>c</sup>	1	,130	,077	,782	,000
	ME_Introjetada	,836 <sup>d</sup>	1	,836	,481	,488	,002
	ME_Identificada	8,817 <sup>e</sup>	1	8,817	3,939	,048	,014
	MI_Conhecimento	18,956 <sup>f</sup>	1	18,956	11,778	<,001	,041
	MI_Realização	4,066 <sup>g</sup>	1	4,066	1,852	,175	,007
	MI_Estimulação	8,914 <sup>h</sup>	1	8,914	4,647	,032	,017
Intercepto	Autoconceito_Academico	1901,552	1	1901,552	7287,306	<,001	,963
	Amotivação	1566,615	1	1566,615	702,775	<,001	,717
	ME_Reg_Externa	8674,969	1	8674,969	5118,480	<,001	,949
	ME_Introjetada	7738,127	1	7738,127	4452,953	<,001	,941
	ME_Identificada	5455,039	1	5455,039	2437,339	<,001	,898
	MI_Conhecimento	6100,590	1	6100,590	3790,596	<,001	,932
	MI_Realização	5232,023	1	5232,023	2382,468	<,001	,896
	MI_Estimulação	3944,111	1	3944,111	2056,281	<,001	,881
TipodeEnsino	Autoconceito_Academico	,107	1	,107	,409	,523	,001
	Amotivação	30,647	1	30,647	13,748	<,001	,047
	ME_Reg_Externa	,130	1	,130	,077	,782	,000
	ME_Introjetada	,836	1	,836	,481	,488	,002
	ME_Identificada	8,817	1	8,817	3,939	,048	,014
	MI_Conhecimento	18,956	1	18,956	11,778	<,001	,041
	MI_Realização	4,066	1	4,066	1,852	,175	,007
	MI_Estimulação	8,914	1	8,914	4,647	,032	,017
Padrão	Autoconceito_Academico	72,280	277	,261			
	Amotivação	617,484	277	2,229			
	ME_Reg_Externa	469,469	277	1,695			
	ME_Introjetada	481,357	277	1,738			
	ME_Identificada	619,957	277	2,238			
	MI_Conhecimento	445,804	277	1,609			
	MI_Realização	608,306	277	2,196			
	MI_Estimulação	531,308	277	1,918			
Total	Autoconceito_Academico	1979,284	279				
	Amotivação	2247,500	279				
	ME_Reg_Externa	9181,000	279				
	ME_Introjetada	8259,000	279				
	ME_Identificada	6131,000	279				
	MI_Conhecimento	6629,750	279				
	MI_Realização	5881,750	279				
	MI_Estimulação	4522,000	279				
Total corrigido	Autoconceito_Academico	72,387	278				
	Amotivação	648,131	278				
	ME_Reg_Externa	469,599	278				
	ME_Introjetada	482,194	278				
	ME_Identificada	628,774	278				
	MI_Conhecimento	464,760	278				
	MI_Realização	612,373	278				
	MI_Estimulação	540,222	278				

a. R Quadrado = ,001 (R Quadrado Ajustado = -,002)

b. R Quadrado = ,047 (R Quadrado Ajustado = ,044)

c. R Quadrado = ,000 (R Quadrado Ajustado = -,003)

d. R Quadrado = ,002 (R Quadrado Ajustado = -,002)

e. R Quadrado = ,014 (R Quadrado Ajustado = ,010)

f. R Quadrado = ,041 (R Quadrado Ajustado = ,037)

g. R Quadrado = ,007 (R Quadrado Ajustado = ,003)

h. R Quadrado = ,017 (R Quadrado Ajustado = ,013)

### Estimativas de Parâmetro

Variável dependente	Parâmetro	B	Estatística do teste Padrão	t	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		Eta parcial quadrado
						Limite inferior	Limite superior	
Autoconceito_Academico	Intercepto	2,596	,042	61,824	<,001	2,513	2,679	,932
	[TipodeEnsino=1]	,039	,061	,639	,523	-,081	,160	,001
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
Amotivação	Intercepto	2,706	,123	22,050	<,001	2,464	2,948	,637
	[TipodeEnsino=1]	-,664	,179	-3,708	<,001	-1,017	-,312	,047
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
ME_Reg_Externa	Intercepto	5,608	,107	52,406	<,001	5,397	5,819	,908
	[TipodeEnsino=1]	-,043	,156	-,277	,782	-,351	,264	,000
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
ME_Introjettata	Intercepto	5,331	,108	49,199	<,001	5,118	5,544	,897
	[TipodeEnsino=1]	-,110	,158	-,694	,488	-,421	,202	,002
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
ME_Identificada	Intercepto	4,608	,123	37,472	<,001	4,366	4,850	,835
	[TipodeEnsino=1]	-,356	,179	-1,985	,048	-,709	-,003	,014
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
MI_Conhecimento	Intercepto	4,946	,104	47,429	<,001	4,741	5,151	,890
	[TipodeEnsino=1]	-,522	,152	-3,432	<,001	-,822	-,223	,041
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
MI_Realização	Intercepto	4,459	,122	36,609	<,001	4,220	4,699	,829
	[TipodeEnsino=1]	-,242	,178	-1,361	,175	-,592	,108	,007
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.
MI_Estimulação	Intercepto	3,946	,114	34,662	<,001	3,722	4,170	,813
	[TipodeEnsino=1]	-,358	,166	-2,156	,032	-,685	-,031	,017
	[TipodeEnsino=2]	0 <sup>a</sup>	.	.	.	.	.	.

a. Este parâmetro é configurado para zero porque é redundante.

# ANEXO 16 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 3 a), b), c)

		Correlations										
		Autoconceito_Academico	Autoconceito_Escolar	Autoconceito_Lingua	Autoconceito_Matematica	Amotivacao_Amotivacao	ME_Reg_Externa	ME_Introjetada	ME_Identificada	MI_Conhecimento	MI_Realizacao	MI_Estimulacao
TipodeEnsino		Autoconceito_Academico	Autoconceito_Escolar	Autoconceito_Lingua	Autoconceito_Matematica	Amotivacao_Amotivacao	ME_Reg_Externa	ME_Introjetada	ME_Identificada	MI_Conhecimento	MI_Realizacao	MI_Estimulacao
Ensino Geral	Autoconceito_Academico	Pearson Correlation	1	.883**	.717**	.778**	-.514**	.306**	.306**	.388**	.419**	.433**
	Autoconceito_Academico	Sig. (2-tailed)		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	Autoconceito_Academico	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	Autoconceito_Escolar	Pearson Correlation	.883**	1	.604**	.566**	-.544**	.275**	.336**	.395**	.429**	.421**
	Autoconceito_Escolar	Sig. (2-tailed)	<.001		<.001	<.001	<.001	.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	Autoconceito_Escolar	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	Autoconceito_Lingua	Pearson Correlation	.717**	.604**	1	.176*	-.321**	.258**	.216*	.394**	.434**	.412**
	Autoconceito_Lingua	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001		.045	<.001	.003	.013	<.001	<.001	<.001
	Autoconceito_Lingua	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	Autoconceito_Matematica	Pearson Correlation	.778**	.566**	.176*	1	-.380**	.203*	.197*	.171	.177*	.227**
	Autoconceito_Matematica	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	.045		<.001	.020	.024	.050	.043	.009
	Autoconceito_Matematica	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	Amotivacao_Amotivacao	Pearson Correlation	-.514**	-.544**	-.321**	-.380**	1	-.216*	-.360**	-.366**	-.364**	-.206*
	Amotivacao_Amotivacao	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	<.001		.013	<.001	<.001	<.001	.017
	Amotivacao_Amotivacao	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	ME_Reg_Externa	Pearson Correlation	.306**	.275**	.258**	.203*	-.216*	1	.614**	.337**	.228**	.451**
	ME_Reg_Externa	Sig. (2-tailed)	<.001	.001	.003	.020	.013		<.001	<.001	.009	<.001
	ME_Reg_Externa	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	ME_Introjetada	Pearson Correlation	.306**	.336**	.216*	.197*	-.360**	.614**	1	.389**	.370**	.411**
	ME_Introjetada	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	.013	.024	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001
	ME_Introjetada	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	ME_Identificada	Pearson Correlation	.388**	.395**	.394**	.171	-.366**	.337**	.389**	1	.784**	.712**
	ME_Identificada	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	.050	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001
	ME_Identificada	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	MI_Conhecimento	Pearson Correlation	.419**	.429**	.434**	.177*	-.364**	.228**	.370**	.784**	1	.608**
	MI_Conhecimento	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	.043	<.001	.009	<.001	<.001		<.001
	MI_Conhecimento	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	MI_Realizacao	Pearson Correlation	.433**	.421**	.412**	.227**	-.208*	.451**	.411**	.712**	.608**	1
	MI_Realizacao	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	.009	.017	<.001	<.001	<.001	<.001	
	MI_Realizacao	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	MI_Estimulacao	Pearson Correlation	.468**	.477**	.503**	.183*	-.328*	.192*	.368**	.697**	.748**	.609**
	MI_Estimulacao	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	.037	<.001	.028	<.001	<.001	<.001	<.001
	MI_Estimulacao	N	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
	Ensino Profissional	Autoconceito_Academico	Pearson Correlation	1	.838**	.645**	.759**	-.210*	.134	.251*	.104	.185
		Autoconceito_Academico	Sig. (2-tailed)		<.001	<.001	<.001	.010	.105	.002	.209	.024
		Autoconceito_Academico	N	148	148	148	148	148	148	148	148	148
Autoconceito_Escolar		Pearson Correlation	.838**	1	.589**	.414**	-.307**	.220**	.315**	.236**	.296**	
Autoconceito_Escolar		Sig. (2-tailed)	<.001		<.001	<.001	<.001	.007	<.001	.004	<.001	
Autoconceito_Escolar		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
Autoconceito_Lingua		Pearson Correlation	.645**	.589**	1	.067	-.195*	.199*	.294**	.203*	.230**	
Autoconceito_Lingua		Sig. (2-tailed)	<.001	<.001		.422	.017	.015	<.001	.013	.005	
Autoconceito_Lingua		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
Autoconceito_Matematica		Pearson Correlation	.759**	.414**	.067	1	-.035	-.043	.034	-.107	-.023	
Autoconceito_Matematica		Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	.422		.669	.604	.677	.194	.779	
Autoconceito_Matematica		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
Amotivacao_Amotivacao		Pearson Correlation	-.210*	-.307**	-.195*	-.035	1	-.211*	-.311**	-.378**	-.401**	
Amotivacao_Amotivacao		Sig. (2-tailed)	.010	<.001	.017	.669		.010	<.001	<.001	<.001	
Amotivacao_Amotivacao		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
ME_Reg_Externa		Pearson Correlation	.134	.220**	.199*	-.043	-.211*	1	.624**	.267**	.427**	
ME_Reg_Externa		Sig. (2-tailed)	.105	.007	.015	.604	.010		<.001	.001	<.001	
ME_Reg_Externa		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
ME_Introjetada		Pearson Correlation	.251**	.315**	.294**	.034	-.311**	.624**	1	.400**	.551**	
ME_Introjetada		Sig. (2-tailed)	.002	<.001	<.001	.677	<.001	<.001		<.001	<.001	
ME_Introjetada		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
ME_Identificada		Pearson Correlation	.104	.236**	.203*	-.107	-.378**	.267**	.400**	1	.746**	
ME_Identificada		Sig. (2-tailed)	.209	.004	.013	.194	<.001	.001	<.001		<.001	
ME_Identificada		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
MI_Conhecimento		Pearson Correlation	.165*	.296**	.230**	-.023	-.401**	.427**	.551**	.746**	1	
MI_Conhecimento		Sig. (2-tailed)	.024	<.001	.005	.779	<.001	<.001	<.001	<.001		
MI_Conhecimento		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
MI_Realizacao		Pearson Correlation	.182*	.291**	.201*	-.006	-.298**	.383**	.427**	.739**	.693**	
MI_Realizacao		Sig. (2-tailed)	.027	<.001	.015	.940	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	
MI_Realizacao		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
MI_Estimulacao		Pearson Correlation	.346**	.420**	.345**	.099	-.215**	.193*	.437**	.625**	.676**	
MI_Estimulacao		Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	.229	.009	.019	<.001	<.001	<.001	
MI_Estimulacao		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	

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

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## ANEXO 17 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 4

### Verificação de H4, alínea a)

#### ➔ Tabulações cruzadas

##### Resumo de processamento de casos

	Válido		Casos Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
Reprovaçõesdo5ºao9ºano _S_N * TipodeEnsino	279	100,0%	0	0,0%	279	100,0%

##### Tabulação cruzada Reprovaçõesdo5ºao9ºano \_S\_N \* TipodeEnsino

		TipodeEnsino		Total	
		Ensino Geral	Ensino Profissional		
Reprovaçõesdo5ºao9ºano _S_N	0	Contagem	114	110	224
		Contagem Esperada	105,2	118,8	224,0
	1	Contagem	17	38	55
		Contagem Esperada	25,8	29,2	55,0
Total		Contagem	131	148	279
		Contagem Esperada	131,0	148,0	279,0

##### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	7,080 <sup>a</sup>	1	,008		
Correção de continuidade <sup>b</sup>	6,300	1	,012		
Razão de verossimilhança	7,260	1	,007		
Teste Exato de Fisher				,010	,006
Associação Linear por Linear	7,055	1	,008		
N de Casos Válidos	279				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 25,82.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

##### Medidas Simétricas

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,159	,008
	V de Cramer	,159	,008
N de Casos Válidos		279	

## Verificação de H4, alínea b)

### → Tabulações cruzadas

#### Resumo de processamento de casos

	Válido		Casos Omissos		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
ReprovaçõesnoSecundario_S_N * TipodeEnsino	279	100,0%	0	0,0%	279	100,0%

#### Tabulação cruzada ReprovaçõesnoSecundario\_S\_N \* TipodeEnsino

		TipodeEnsino		Total	
		Ensino Geral	Ensino Profissional		
ReprovaçõesnoSecundario_S_N	0	Contagem	126	125	251
		Contagem Esperada	117,9	133,1	251,0
	1	Contagem	5	23	28
		Contagem Esperada	13,1	14,9	28,0
Total		Contagem	131	148	279
		Contagem Esperada	131,0	148,0	279,0

#### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	10,579 <sup>a</sup>	1	,001		
Correção de continuidade <sup>b</sup>	9,320	1	,002		
Razão de verossimilhança	11,507	1	<,001		
Teste Exato de Fisher				,001	<,001
Associação Linear por Linear	10,541	1	,001		
N de Casos Válidos	279				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 13,15.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

#### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	10,579 <sup>a</sup>	1	,001		
Correção de continuidade <sup>b</sup>	9,320	1	,002		
Razão de verossimilhança	11,507	1	<,001		
Teste Exato de Fisher				,001	<,001
Associação Linear por Linear	10,541	1	,001		
N de Casos Válidos	279				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 13,15.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

#### Medidas Simétricas

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,195	,001
	V de Cramer	,195	,001
N de Casos Válidos		279	

## ANEXO 18 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 5

### Fatores entre sujeitos

TipodeEnsino	HistoricoReprovações	Rótulo de valor	N
Ensino Geral	HistoricoReprovações	0	Sem Reprovações 110
		1	Com Reprovações 21
Ensino Profissional	HistoricoReprovações	0	Sem Reprovações 96
		1	Com Reprovações 52

### Estatísticas Descritivas

TipodeEnsino	HistoricoReprovações	Média	Estatística do teste Padrão	N	
Ensino Geral	Autoconceito_Academico	Sem Reprovações	2,72	,514	110
		Com Reprovações	2,19	,430	21
		Total	2,64	,537	131
	Amotivação	Sem Reprovações	1,88	1,131	110
		Com Reprovações	2,88	1,532	21
		Total	2,04	1,253	131
	ME_Reg_Externa	Sem Reprovações	5,66	1,191	110
		Com Reprovações	5,05	1,024	21
		Total	5,56	1,184	131
	ME_Introjetada	Sem Reprovações	5,33	1,286	110
		Com Reprovações	4,67	1,317	21
		Total	5,22	1,308	131
	ME_Identificada	Sem Reprovações	4,28	1,497	110
		Com Reprovações	4,10	1,480	21
		Total	4,25	1,490	131
	MI_Conhecimento	Sem Reprovações	4,50	1,233	110
		Com Reprovações	4,05	1,448	21
		Total	4,42	1,275	131
MI_Realização	Sem Reprovações	4,32	1,458	110	
	Com Reprovações	3,69	1,479	21	
	Total	4,22	1,474	131	
MI_Estimulação	Sem Reprovações	3,60	1,394	110	
	Com Reprovações	3,55	1,172	21	
	Total	3,59	1,357	131	
Ensino Profissional	Autoconceito_Academico	Sem Reprovações	2,64	,492	96
		Com Reprovações	2,51	,470	52
		Total	2,60	,487	148
	Amotivação	Sem Reprovações	2,44	1,517	96
		Com Reprovações	3,20	1,853	52
		Total	2,71	1,677	148
	ME_Reg_Externa	Sem Reprovações	5,70	1,437	96
		Com Reprovações	5,44	1,320	52
		Total	5,61	1,398	148
	ME_Introjetada	Sem Reprovações	5,30	1,315	96
		Com Reprovações	5,38	1,360	52
		Total	5,33	1,327	148
	ME_Identificada	Sem Reprovações	4,70	1,430	96
		Com Reprovações	4,44	1,626	52
		Total	4,61	1,501	148
	MI_Conhecimento	Sem Reprovações	5,05	1,170	96
		Com Reprovações	4,76	1,412	52
		Total	4,95	1,263	148
MI_Realização	Sem Reprovações	4,52	1,405	96	
	Com Reprovações	4,35	1,641	52	
	Total	4,46	1,489	148	
MI_Estimulação	Sem Reprovações	4,03	1,299	96	
	Com Reprovações	3,80	1,597	52	
	Total	3,95	1,410	148	

**Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância<sup>a</sup>**

Ensino Geral	M de Box	71,174
	Z	1,676
	df1	36
	df2	4332,285
	Sig.	,007
Ensino Profissional	M de Box	72,010
	Z	1,868
	df1	36
	df2	38331,347
	Sig.	,001

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + HistoricoReprovações

**Teste de esfericidade de Bartlett<sup>a</sup>**

Ensino Geral	Razão de verossimilhança	,000
	Aprox. Qui-quadrado	669,422
	df	35
	Sig.	<,001
Ensino Profissional	Razão de verossimilhança	,000
	Aprox. Qui-quadrado	738,631
	df	35
	Sig.	<,001

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariâncias residual é proporcional em relação a uma matriz identidade.

a. Design: Intercepto + HistoricoReprovações

**Testes multivariados<sup>a</sup>**

TipodeEnsino	Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado
Ensino Geral	Intercepto	Rastreio de Pillai	,976	619,757 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,976
		Lambda de Wilks	,024	619,757 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,976
		Rastreio de Hotelling	40,640	619,757 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,976
		Maior raiz de Roy	40,640	619,757 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,976
	HistoricoReprovações	Rastreio de Pillai	,232	4,601 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,232
		Lambda de Wilks	,768	4,601 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,232
		Rastreio de Hotelling	,302	4,601 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,232
		Maior raiz de Roy	,302	4,601 <sup>b</sup>	8,000	122,000	<,001	,232
Ensino Profissional	Intercepto	Rastreio de Pillai	,984	1086,923 <sup>b</sup>	8,000	139,000	<,001	,984
		Lambda de Wilks	,016	1086,923 <sup>b</sup>	8,000	139,000	<,001	,984
		Rastreio de Hotelling	62,557	1086,923 <sup>b</sup>	8,000	139,000	<,001	,984
		Maior raiz de Roy	62,557	1086,923 <sup>b</sup>	8,000	139,000	<,001	,984
	HistoricoReprovações	Rastreio de Pillai	,096	1,839 <sup>b</sup>	8,000	139,000	,075	,096
		Lambda de Wilks	,904	1,839 <sup>b</sup>	8,000	139,000	,075	,096
		Rastreio de Hotelling	,106	1,839 <sup>b</sup>	8,000	139,000	,075	,096
		Maior raiz de Roy	,106	1,839 <sup>b</sup>	8,000	139,000	,075	,096

a. Design: Intercepto + HistoricoReprovações

b. Estatística exata

**Teste de igualdade de variâncias do erro de Levene<sup>a</sup>**

TipodeEnsino		Estadística de Levene	df1	df2	Sig.		
Ensino Geral	Autoconceito_Academico	Com base em média	,724	1	129	,396	
		Com base em mediana	,732	1	129	,394	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,732	1	126,685	,394	
		Com base em média aparada	,761	1	129	,385	
	Amotivação	Com base em média	2,550	1	129	,113	
		Com base em mediana	2,174	1	129	,143	
		Com base em mediana e com gl ajustado	2,174	1	126,442	,143	
		Com base em média aparada	3,318	1	129	,071	
	ME_Reg_Externa	Com base em média	1,734	1	129	,190	
		Com base em mediana	,696	1	129	,406	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,696	1	127,210	,406	
		Com base em média aparada	1,325	1	129	,252	
	ME_Introjettata	Com base em média	,079	1	129	,779	
		Com base em mediana	,007	1	129	,932	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,007	1	128,997	,932	
		Com base em média aparada	,062	1	129	,803	
	ME_Identificada	Com base em média	,001	1	129	,975	
		Com base em mediana	,027	1	129	,870	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,027	1	116,897	,870	
		Com base em média aparada	,002	1	129	,967	
	MI_Conhecimento	Com base em média	2,339	1	129	,129	
		Com base em mediana	,846	1	129	,359	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,846	1	103,303	,360	
		Com base em média aparada	2,452	1	129	,120	
	MI_Realização	Com base em média	,094	1	129	,760	
		Com base em mediana	,003	1	129	,957	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,003	1	124,892	,957	
		Com base em média aparada	,048	1	129	,826	
	MI_Estimulação	Com base em média	,881	1	129	,350	
		Com base em mediana	,912	1	129	,341	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,912	1	126,606	,341	
		Com base em média aparada	,796	1	129	,374	
	Ensino Profissional	Autoconceito_Academico	Com base em média	,597	1	146	,441
			Com base em mediana	,555	1	146	,458
			Com base em mediana e com gl ajustado	,555	1	145,929	,458
			Com base em média aparada	,615	1	146	,434
		Amotivação	Com base em média	3,971	1	146	,048
			Com base em mediana	3,632	1	146	,059
			Com base em mediana e com gl ajustado	3,632	1	145,885	,059
			Com base em média aparada	3,882	1	146	,051
ME_Reg_Externa		Com base em média	,703	1	146	,403	
		Com base em mediana	,110	1	146	,741	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,110	1	142,086	,741	
		Com base em média aparada	,338	1	146	,562	
ME_Introjettata		Com base em média	,231	1	146	,631	
		Com base em mediana	,094	1	146	,759	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,094	1	145,785	,759	
		Com base em média aparada	,268	1	146	,605	
ME_Identificada		Com base em média	,629	1	146	,429	
		Com base em mediana	,284	1	146	,595	
		Com base em mediana e com gl ajustado	,284	1	139,229	,595	
		Com base em média aparada	,663	1	146	,417	
MI_Conhecimento		Com base em média	3,399	1	146	,067	
		Com base em mediana	2,126	1	146	,147	
		Com base em mediana e com gl ajustado	2,126	1	142,402	,147	
		Com base em média aparada	2,855	1	146	,093	
MI_Realização		Com base em média	1,557	1	146	,214	
		Com base em mediana	1,270	1	146	,262	
		Com base em mediana e com gl ajustado	1,270	1	142,877	,262	
		Com base em média aparada	1,466	1	146	,228	
MI_Estimulação		Com base em média	5,384	1	146	,022	
		Com base em mediana	2,656	1	146	,105	
		Com base em mediana e com gl ajustado	2,656	1	129,167	,106	
		Com base em média aparada	5,272	1	146	,023	

Testa a hipótese nula de que a variância do erro da variável dependente é igual entre grupos.

a. Design: Intercepto + HistoricoReprovações

Testes de efeitos entre sujeitos

Tipo de Ensino	Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados		df	Quadrado Médio	Z	Sig.	Eta parcial quadrado	
Ensino Geral	Modelo corrigido	Autoconceito_Academico	4,944 <sup>a</sup>	1	4,944	19,616		<.001	.132	
		Amotivação	17,603 <sup>b</sup>	1	17,603	12,181		<.001	.086	
		ME_Reg_Externa	6,692 <sup>c</sup>	1	6,692	4,918		.028	.037	
		ME_Introjstada	7,695 <sup>d</sup>	1	7,695	4,620		.033	.035	
		ME_Identificada	.614 <sup>e</sup>	1	.614	.275		.601	.002	
		MI_Conhecimento	3,537 <sup>f</sup>	1	3,537	2,196		.141	.017	
		MI_Realização	6,948 <sup>g</sup>	1	6,948	3,252		.074	.025	
		MI_Estimulação	.040 <sup>h</sup>	1	.040	.022		.883	.000	
		Intercepto	425,195	1	425,195	1686,849		<.001	.929	
		Amotivação	400,000	1	400,000	276,800		<.001	.682	
	ME_Reg_Externa	2023,119	1	2023,119	1487,020		<.001	.920		
	ME_Introjstada	1761,222	1	1761,222	1057,299		<.001	.891		
	ME_Identificada	1237,438	1	1237,438	554,128		<.001	.811		
	MI_Conhecimento	1286,972	1	1286,972	799,322		<.001	.861		
	MI_Realização	1130,994	1	1130,994	579,381		<.001	.804		
	MI_Estimulação	699,727	1	699,727	485,221		<.001	.790		
	HistoricoReprovações	Autoconceito_Academico	4,944	1	4,944	19,616		<.001	.132	
	Amotivação	17,603	1	17,603	12,181		<.001	.086		
	ME_Reg_Externa	6,692	1	6,692	4,918		.028	.037		
	ME_Introjstada	7,695	1	7,695	4,620		.033	.035		
	ME_Identificada	.614	1	.614	.275		.601	.002		
	MI_Conhecimento	3,537	1	3,537	2,196		.141	.017		
	MI_Realização	6,948	1	6,948	3,252		.074	.025		
	MI_Estimulação	.040	1	.040	.022		.883	.000		
	Padrão	Autoconceito_Academico	32,516	129	.252					
	Amotivação	186,416	129	1,445						
	ME_Reg_Externa	175,507	129	1,361						
	ME_Introjstada	214,885	129	1,666						
	ME_Identificada	288,073	129	2,233						
	MI_Conhecimento	207,700	129	1,610						
	MI_Realização	275,602	129	2,136						
	MI_Estimulação	239,200	129	1,854						
	Total	Autoconceito_Academico	947,102	131						
	Amotivação	750,250	131							
	ME_Reg_Externa	4239,000	131							
	ME_Introjstada	3794,000	131							
	ME_Identificada	2657,000	131							
	MI_Conhecimento	2774,750	131							
	MI_Realização	2612,750	131							
	MI_Estimulação	1925,500	131							
	Total corrigido	Autoconceito_Academico	37,461	130						
	Amotivação	204,019	130							
	ME_Reg_Externa	182,198	130							
	ME_Introjstada	222,580	130							
	ME_Identificada	288,687	130							
	MI_Conhecimento	211,237	130							
	MI_Realização	282,550	130							
	MI_Estimulação	239,240	130							
	Ensino Profissional	Modelo corrigido	Autoconceito_Academico	.554 <sup>a</sup>	1	.554	2,360		.127	.016
			Amotivação	19,710 <sup>b</sup>	1	19,710	7,308		.008	.048
			ME_Reg_Externa	2,204 <sup>c</sup>	1	2,204	1,129		.290	.008
			ME_Introjstada	.230 <sup>d</sup>	1	.230	.130		.719	.001
			ME_Identificada	2,204 <sup>e</sup>	1	2,204	.978		.324	.007
			MI_Conhecimento	2,783 <sup>f</sup>	1	2,783	1,753		.188	.012
			MI_Realização	1,029 <sup>g</sup>	1	1,029	.463		.497	.003
			MI_Estimulação	1,753 <sup>h</sup>	1	1,753	.882		.349	.006
			Intercepto	895,915	1	895,915	3817,316		<.001	.963
			Amotivação	1072,710	1	1072,710	397,749		<.001	.731
		ME_Reg_Externa	4186,015	1	4186,015	2143,914		<.001	.936	
		ME_Introjstada	3852,122	1	3852,122	2175,269		<.001	.937	
		ME_Identificada		2817,906	1	2817,906	1250,247		<.001	.895
		MI_Conhecimento		3243,695	1	3243,695	2043,191		<.001	.933
		MI_Realização		2651,948	1	2651,948	1192,336		<.001	.891
		MI_Estimulação		2064,827	1	2064,827	1038,407		<.001	.877
		HistoricoReprovações		Autoconceito_Academico	.554	1	.554	2,360		.127	.016
		Amotivação		19,710	1	19,710	7,308		.008	.048
		ME_Reg_Externa		2,204	1	2,204	1,129		.290	.008
		ME_Introjstada		.230	1	.230	.130		.719	.001
		ME_Identificada		2,204	1	2,204	.978		.324	.007
		MI_Conhecimento		2,783	1	2,783	1,753		.188	.012
		MI_Realização		1,029	1	1,029	.463		.497	.003
		MI_Estimulação		1,753	1	1,753	.882		.349	.006
		Padrão		Autoconceito_Academico	34,286	146	.235			
		Amotivação		393,755	146	2,697				
		ME_Reg_Externa		285,067	146	1,953				
		ME_Introjstada		258,547	146	1,771				
		ME_Identificada		329,067	146	2,254				
		MI_Conhecimento		231,784	146	1,588				
		MI_Realização		324,728	146	2,224				
		MI_Estimulação		290,315	146	1,988				
		Total		Autoconceito_Academico	1032,182	148				
		Amotivação		1497,250	148					
		ME_Reg_Externa		4642,000	148					
		ME_Introjstada		4465,000	148					
		ME_Identificada		3474,000	148					
		MI_Conhecimento		3655,000	148					
		MI_Realização		3269,000	148					
		MI_Estimulação		2596,500	148					
		Total corrigido		Autoconceito_Academico	34,820	147				
		Amotivação		413,465	147					
		ME_Reg_Externa		287,270	147					
		ME_Introjstada		258,777	147					
		ME_Identificada		331,270	147					
		MI_Conhecimento		234,568	147					
		MI_Realização		325,757	147					
		MI_Estimulação		292,088	147					

a. R Quadrado = .132 (R Quadrado Ajustado = .125)

b. R Quadrado = .086 (R Quadrado Ajustado = .079)

c. R Quadrado = .037 (R Quadrado Ajustado = .029)

d. R Quadrado = .035 (R Quadrado Ajustado = .027)

e. R Quadrado = .002 (R Quadrado Ajustado = .006)

f. R Quadrado = .017 (R Quadrado Ajustado = .009)

g. R Quadrado = .025 (R Quadrado Ajustado = .017)

h. R Quadrado = .000 (R Quadrado Ajustado = .008)

i. R Quadrado = .016 (R Quadrado Ajustado = .009)

j. R Quadrado = .048 (R Quadrado Ajustado = .041)

k. R Quadrado = .008 (R Quadrado Ajustado = .001)

l. R Quadrado = .001 (R Quadrado Ajustado = .006)

m. R Quadrado = .007 (R Quadrado Ajustado = .000)

n. R Quadrado = .012 (R Quadrado Ajustado = .005)

o. R Quadrado = .003 (R Quadrado Ajustado = .004)

p. R Quadrado = .006 (R Quadrado Ajustado = .001)

## ANEXO 19 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 6

### → Tabulações cruzadas

#### Resumo de processamento de casos

	Válido		Casos Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
TipodeEnsino * ExpectativasdoAlunos	279	100,0%	0	0,0%	279	100,0%

#### Tabulação cruzada TipodeEnsino \* ExpectativasdoAlunos

TipodeEnsino	Ensino Geral	Contagem	ExpectativasdoAlunos			Total
			Começar a trabalhar	Continuar a estudar	Ainda não decidi	
	Ensino Geral	Contagem	6	114	11	131
		Contagem Esperada	24,9	78,4	27,7	131,0
		% em TipodeEnsino	4,6%	87,0%	8,4%	100,0%
		% em ExpectativasdoAlunos	11,3%	68,3%	18,6%	47,0%
		% do Total	2,2%	40,9%	3,9%	47,0%
	Resíduos ajustados	-5,8	8,7	-4,9		
	Ensino Profissional	Contagem	47	53	48	148
		Contagem Esperada	28,1	88,6	31,3	148,0
		% em TipodeEnsino	31,8%	35,8%	32,4%	100,0%
		% em ExpectativasdoAlunos	88,7%	31,7%	81,4%	53,0%
% do Total		16,8%	19,0%	17,2%	53,0%	
Resíduos ajustados	5,8	-8,7	4,9			
Total	Contagem	53	167	59	279	
	Contagem Esperada	53,0	167,0	59,0	279,0	
	% em TipodeEnsino	19,0%	59,9%	21,1%	100,0%	
	% em ExpectativasdoAlunos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	19,0%	59,9%	21,1%	100,0%	

#### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	76,450 <sup>a</sup>	2	<,001
Razão de verossimilhança	82,838	2	<,001
Associação Linear por Linear	,170	1	,680
N de Casos Válidos	279		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 24,89.

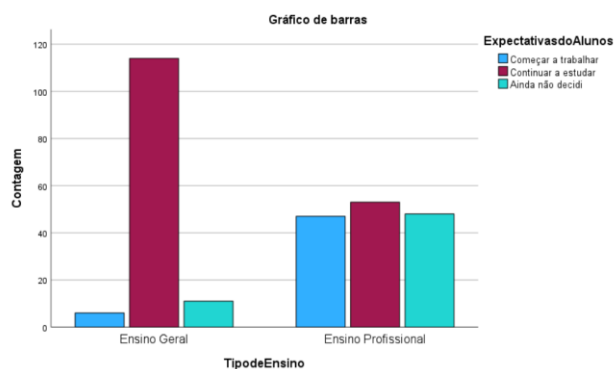
#### Medidas Simétricas

	Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,523
	V de Cramer	,523
N de Casos Válidos	279	

#### Estimativa de Risco

	Valor
Razão de Chances para TipodeEnsino (Ensino Geral / Ensino Profissional)	a

a. Não é possível calcular as estatísticas de Estimativa de Risco. Elas são computadas apenas para uma tabela 2\*2 sem células vazias.



## ANEXO 20 – Análise Estatística para verificação da Hipótese 7

### Fatores entre sujeitos

TipodeEnsino	ExpectativasdoAlunos	Rótulo de valor	N	
Ensino Geral	ExpectativasdoAlunos	1	Começar a trabalhar	6
		2	Continuar a estudar	114
		3	Ainda não decidi	11
Ensino Profissional	ExpectativasdoAlunos	1	Começar a trabalhar	47
		2	Continuar a estudar	53
		3	Ainda não decidi	48

### Estatísticas Descritivas

TipodeEnsino	ExpectativasdoAlunos	Média	Estatística do teste Padrão	N	
Ensino Geral	Autoconceito_Academico	Começar a trabalhar	2,66	,268	6
		Continuar a estudar	2,69	,517	114
		Ainda não decidi	2,08	,574	11
		Total	2,64	,537	131
	Amotivação	Começar a trabalhar	2,17	1,125	6
		Continuar a estudar	1,87	1,087	114
		Ainda não decidi	3,77	1,664	11
		Total	2,04	1,253	131
	ME_Reg_Externa	Começar a trabalhar	5,50	1,378	6
		Continuar a estudar	5,64	1,198	114
		Ainda não decidi	4,82	,603	11
		Total	5,56	1,184	131
	ME_Introjettata	Começar a trabalhar	5,17	1,169	6
		Continuar a estudar	5,33	1,288	114
		Ainda não decidi	4,09	1,136	11
Total		5,22	1,308	131	
ME_Identificada	Começar a trabalhar	5,17	,753	6	
	Continuar a estudar	4,32	1,465	114	
	Ainda não decidi	3,09	1,514	11	
	Total	4,25	1,490	131	
MI_Conhecimento	Começar a trabalhar	5,08	1,068	6	
	Continuar a estudar	4,50	1,211	114	
	Ainda não decidi	3,32	1,521	11	
	Total	4,42	1,275	131	
MI_Realização	Começar a trabalhar	4,75	1,369	6	
	Continuar a estudar	4,29	1,437	114	
	Ainda não decidi	3,18	1,601	11	
	Total	4,22	1,474	131	
MI_Estimulação	Começar a trabalhar	3,92	1,068	6	
	Continuar a estudar	3,62	1,338	114	
	Ainda não decidi	3,09	1,671	11	
	Total	3,59	1,357	131	
Ensino Profissional	Autoconceito_Academico	Começar a trabalhar	2,52	,396	47
		Continuar a estudar	2,68	,561	53
		Ainda não decidi	2,58	,476	48
		Total	2,60	,487	148
	Amotivação	Começar a trabalhar	3,10	1,805	47
		Continuar a estudar	2,11	1,389	53
		Ainda não decidi	2,98	1,688	48
		Total	2,71	1,677	148
	ME_Reg_Externa	Começar a trabalhar	5,98	,989	47
		Continuar a estudar	5,60	1,523	53
		Ainda não decidi	5,25	1,523	48
		Total	5,61	1,398	148
	ME_Introjettata	Começar a trabalhar	5,60	1,077	47
		Continuar a estudar	5,55	1,264	53
		Ainda não decidi	4,83	1,492	48
		Total	5,33	1,327	148
	ME_Identificada	Começar a trabalhar	4,40	1,740	47
		Continuar a estudar	4,85	1,350	53
		Ainda não decidi	4,54	1,398	48
		Total	4,61	1,501	148
	MI_Conhecimento	Começar a trabalhar	4,98	1,310	47
		Continuar a estudar	5,16	1,069	53
		Ainda não decidi	4,68	1,386	48
		Total	4,95	1,263	148
MI_Realização	Começar a trabalhar	4,27	1,581	47	
	Continuar a estudar	4,60	1,398	53	
	Ainda não decidi	4,49	1,504	48	
	Total	4,46	1,489	148	
MI_Estimulação	Começar a trabalhar	3,81	1,617	47	
	Continuar a estudar	4,15	1,336	53	
	Ainda não decidi	3,85	1,267	48	
	Total	3,95	1,410	148	

**Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância<sup>a</sup>**

Ensino Geral	M de Box	79,111
	Z	1,501
	df1	36
	df2	1013,678
	Sig.	,030
Ensino Profissional	M de Box	180,346
	Z	2,308
	df1	72
	df2	57430,078
	Sig.	<,001

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + ExpectativasdoAlunos

**Testes multivariados<sup>a</sup>**

TipodeEnsino	Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado
Ensino Geral	Intercepto	Rastreio de Pillai	,952	298,661 <sup>b</sup>	8,000	121,000	<,001	,952
		Lambda de Wilks	,048	298,661 <sup>b</sup>	8,000	121,000	<,001	,952
		Rastreio de Hotelling	19,746	298,661 <sup>b</sup>	8,000	121,000	<,001	,952
		Maior raiz de Roy	19,746	298,661 <sup>b</sup>	8,000	121,000	<,001	,952
	ExpectativasdoAlunos	Rastreio de Pillai	,281	2,498	16,000	244,000	,001	,141
		Lambda de Wilks	,726	2,620 <sup>b</sup>	16,000	242,000	<,001	,148
		Rastreio de Hotelling	,366	2,742	16,000	240,000	<,001	,155
		Maior raiz de Roy	,333	5,073 <sup>c</sup>	8,000	122,000	<,001	,250
Ensino Profissional	Intercepto	Rastreio de Pillai	,986	1200,288 <sup>b</sup>	8,000	138,000	<,001	,986
		Lambda de Wilks	,014	1200,288 <sup>b</sup>	8,000	138,000	<,001	,986
		Rastreio de Hotelling	69,582	1200,288 <sup>b</sup>	8,000	138,000	<,001	,986
		Maior raiz de Roy	69,582	1200,288 <sup>b</sup>	8,000	138,000	<,001	,986
	ExpectativasdoAlunos	Rastreio de Pillai	,211	2,051	16,000	278,000	,011	,106
		Lambda de Wilks	,800	2,041 <sup>b</sup>	16,000	276,000	,011	,106
		Rastreio de Hotelling	,237	2,031	16,000	274,000	,012	,106
		Maior raiz de Roy	,143	2,484 <sup>c</sup>	8,000	139,000	,015	,125

a. Design: Intercepto + ExpectativasdoAlunos

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

Testes de efeitos entre sujeitos

Tipo de Ensino	Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados		Quadrado Médio	Z	Sig.	Eta parcial quadrado		
			df							
Ensino Geral	Modelo corrigido	Autoconceito_Academico	3,642 <sup>a</sup>	2	1,821	6,892	,001	,097		
		Amotivação	36,478 <sup>b</sup>	2	18,239	13,934	<,001	,179		
		ME_Reg_Externa	6,808 <sup>c</sup>	2	3,404	2,484	,087	,037		
		ME_Introjetada	15,504 <sup>d</sup>	2	7,752	4,792	,010	,070		
		ME_Identificada	20,313 <sup>e</sup>	2	10,157	4,844	,009	,070		
		MI_Conhecimento	16,644 <sup>f</sup>	2	8,322	5,474	,005	,079		
		MI_Realização	14,091 <sup>g</sup>	2	7,045	3,359	,038	,050		
		MI_Estimulação	3,472 <sup>h</sup>	2	1,736	,942	,392	,015		
		Intercepto	Autoconceito_Academico	207,129	1	207,129	783,954	<,001	,860	
			Amotivação	228,881	1	228,881	174,863	<,001	,577	
	ME_Reg_Externa		956,174	1	956,174	697,815	<,001	,845		
	ME_Introjetada		799,311	1	799,311	494,079	<,001	,794		
	ME_Identificada		593,546	1	593,546	263,089	<,001	,889		
	MI_Conhecimento		624,507	1	624,507	410,791	<,001	,762		
	MI_Realização		560,771	1	560,771	267,373	<,001	,676		
	MI_Estimulação		423,926	1	423,926	230,152	<,001	,643		
	Expectativas dos Alunos		Autoconceito_Academico	3,642	2	1,821	6,892	,001	,097	
			Amotivação	36,478	2	18,239	13,934	<,001	,179	
		ME_Reg_Externa	6,808	2	3,404	2,484	,087	,037		
		ME_Introjetada	15,504	2	7,752	4,792	,010	,070		
		ME_Identificada	20,313	2	10,157	4,844	,009	,070		
		MI_Conhecimento	16,644	2	8,322	5,474	,005	,079		
		MI_Realização	14,091	2	7,045	3,359	,038	,050		
		MI_Estimulação	3,472	2	1,736	,942	,392	,015		
		Padrão	Autoconceito_Academico	33,819	128	,264				
			Amotivação	197,541	128	1,309				
	ME_Reg_Externa		115,391	128	0,901					
	ME_Introjetada		207,076	128	1,618					
	ME_Identificada		268,374	128	2,097					
	MI_Conhecimento		194,593	128	1,520					
	MI_Realização		268,459	128	2,097					
	MI_Estimulação		235,769	128	1,842					
	Total		Autoconceito_Academico	947,102	131					
			Amotivação	750,250	131					
		ME_Reg_Externa	4239,000	131						
		ME_Introjetada	3784,000	131						
		ME_Identificada	2657,000	131						
		MI_Conhecimento	2774,750	131						
		MI_Realização	2612,750	131						
		MI_Estimulação	1925,500	131						
		Total corrigido	Autoconceito_Academico	37,461	130					
			Amotivação	204,019	130					
	ME_Reg_Externa		182,198	130						
	ME_Introjetada		222,580	130						
	ME_Identificada		288,687	130						
	MI_Conhecimento		211,237	130						
	MI_Realização		282,550	130						
	MI_Estimulação		239,240	130						
	Ensino Profissional		Modelo corrigido	Autoconceito_Academico	,602 <sup>a</sup>	2	,301	1,275	,282	,017
				Amotivação	29,345 <sup>b</sup>	2	14,673	5,539	,005	,071
		ME_Reg_Externa		12,612 <sup>c</sup>	2	6,306	3,329	,039	,044	
		ME_Introjetada		17,659 <sup>d</sup>	2	8,830	5,310	,006	,068	
		ME_Identificada		5,242 <sup>e</sup>	2	2,621	1,166	,315	,016	
		MI_Conhecimento		5,957 <sup>f</sup>	2	2,979	1,889	,155	,025	
		MI_Realização		2,907 <sup>g</sup>	2	1,454	,653	,522	,009	
		MI_Estimulação		3,519 <sup>h</sup>	2	1,760	,884	,415	,012	
		Intercepto		Autoconceito_Academico	992,104	1	992,104	4204,100	<,001	,967
				Amotivação	1099,502	1	1099,502	415,048	<,001	,741
			ME_Reg_Externa	4646,489	1	4646,489	2453,018	<,001	,944	
			ME_Introjetada	4185,790	1	4185,790	2517,190	<,001	,946	
			ME_Identificada			3120,829	1	3120,829	1387,978	<,001	,905
			MI_Conhecimento			3599,984	1	3599,984	2283,352	<,001	,940
			MI_Realização			2926,821	1	2926,821	1314,510	<,001	,901
			MI_Estimulação			2288,727	1	2288,727	1150,121	<,001	,888
			Expectativas dos Alunos	Autoconceito_Academico	,602	2	,301	1,275	,282	,017
				Amotivação	29,345	2	14,673	5,539	,005	,071
		ME_Reg_Externa		12,612	2	6,306	3,329	,039	,044	
		ME_Introjetada		17,659	2	8,830	5,310	,006	,068	
		ME_Identificada		5,242	2	2,621	1,166	,315	,016	
		MI_Conhecimento		5,957	2	2,979	1,889	,155	,025	
		MI_Realização		2,907	2	1,454	,653	,522	,009	
		MI_Estimulação		3,519	2	1,760	,884	,415	,012	
		Padrão		Autoconceito_Academico	34,218	145	,236			
				Amotivação	384,119	145	2,649			
			ME_Reg_Externa			274,658	145	1,894		
			ME_Introjetada			241,118	145	1,663		
			ME_Identificada			326,028	145	2,248		
			MI_Conhecimento			228,610	145	1,577		
			MI_Realização			322,850	145	2,227		
			MI_Estimulação			288,548	145	1,990		
			Total	Autoconceito_Academico	1032,182	148				
				Amotivação	1497,250	148				
		ME_Reg_Externa		4942,000	148					
		ME_Introjetada		4465,000	148					
		ME_Identificada		3474,000	148					
		MI_Conhecimento		3655,000	148					
		MI_Realização		3269,000	148					
		MI_Estimulação		2596,500	148					
		Total corrigido		Autoconceito_Academico	34,820	147				
				Amotivação	413,465	147				
			ME_Reg_Externa			287,270	147			
			ME_Introjetada			258,777	147			
			ME_Identificada			331,270	147			
			MI_Conhecimento			234,568	147			
			MI_Realização			325,757	147			
			MI_Estimulação			292,068	147			

a. R Quadrado = ,097 (R Quadrado Ajustado = ,063)

b. R Quadrado = ,179 (R Quadrado Ajustado = ,166)

c. R Quadrado = ,037 (R Quadrado Ajustado = ,022)

d. R Quadrado = ,070 (R Quadrado Ajustado = ,055)

e. R Quadrado = ,070 (R Quadrado Ajustado = ,056)

f. R Quadrado = ,079 (R Quadrado Ajustado = ,064)

g. R Quadrado = ,050 (R Quadrado Ajustado = ,035)

h. R Quadrado = ,015 (R Quadrado Ajustado = ,001)

i. R Quadrado = ,017 (R Quadrado Ajustado = ,004)

j. R Quadrado = ,071 (R Quadrado Ajustado = ,058)

k. R Quadrado = ,044 (R Quadrado Ajustado = ,031)

l. R Quadrado = ,068 (R Quadrado Ajustado = ,055)

m. R Quadrado = ,016 (R Quadrado Ajustado = ,002)

n. R Quadrado = ,025 (R Quadrado Ajustado = ,012)

o. R Quadrado = ,008 (R Quadrado Ajustado = ,005)

p. R Quadrado = ,012 (R Quadrado Ajustado = ,002)

## Post-Hoc HDS Tukey – para o ensino geral

### Comparações múltiplas

TipodeEnsino	Variável dependente		(I) ExpectativasdoAlunos	(J) ExpectativasdoAlunos	Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
								Limite inferior	Limite superior
Ensino Geral	Autoconceito_Academico	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.03	.215	.988	-.54	.48
			Ainda não decidi	Continuar a estudar	.57	.261	.077	-.05	1,19
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.03	.215	.988	-.48	.54
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.60 <sup>a</sup>	.162	<.001	.22	.99
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.57	.261	.077	-1,19	.05
			Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.60 <sup>a</sup>	.162	<.001	-.99	-.22
		Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.03	.120	.963	-.38	.32
			Ainda não decidi	Continuar a estudar	.57	.205	.035	.04	1,10
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.03	.120	.963	-.32	.38
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.60 <sup>a</sup>	.180	.015	.12	1,08
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.57 <sup>a</sup>	.205	.035	-1,10	-.04
			Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.60 <sup>a</sup>	.180	.015	-1,08	-.12
	Amotivação	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.30	.479	.808	-.84	1,43
			Ainda não decidi	Continuar a estudar	-1,61 <sup>a</sup>	.581	.018	-2,98	-.23
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.30	.479	.808	-1,43	.84
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,90 <sup>a</sup>	.361	<.001	-2,76	-1,05
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,61 <sup>a</sup>	.581	.018	.23	2,98
			Continuar a estudar	Continuar a estudar	1,90 <sup>a</sup>	.361	<.001	1,05	2,76
		Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.30	.471	.808	-1,18	1,78
			Ainda não decidi	Continuar a estudar	-1,61 <sup>a</sup>	.680	.080	-3,39	-.17
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.30	.471	.808	-1,78	1,18
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,90 <sup>a</sup>	.512	.009	-3,29	-.52
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,61 <sup>a</sup>	.680	.080	-.17	3,39
			Continuar a estudar	Continuar a estudar	1,90 <sup>a</sup>	.512	.009	.52	3,29
ME_Reg_Externa	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.14	.490	.956	-1,30	1,02	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	.68	.594	.487	-.73	2,09	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.14	.490	.956	-1,02	1,30	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.82	.370	.071	-.05	1,70	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.68	.594	.487	-2,09	.73	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.82	.370	.071	-1,70	.05	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.14	.574	.968	-1,96	1,68	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	.68	.591	.520	-1,13	2,49	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.14	.574	.968	-1,68	1,96	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.82 <sup>a</sup>	.214	.003	.28	1,37	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.68	.591	.520	-2,49	1,13	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.82 <sup>a</sup>	.214	.003	-1,37	-.28	
ME_Introjettata	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.17	.533	.948	-1,43	1,10	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,08	.646	.222	-.45	2,61	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.17	.533	.948	-1,10	1,43	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,24 <sup>a</sup>	.402	.007	.29	2,19	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,08	.646	.222	-2,61	.45	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,24 <sup>a</sup>	.402	.007	-2,19	-.29	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.17	.492	.939	-1,70	1,37	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,08	.587	.208	-.53	2,68	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.17	.492	.939	-1,37	1,70	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,24 <sup>a</sup>	.363	.012	.28	2,21	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,08	.587	.208	-2,68	.53	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,24 <sup>a</sup>	.363	.012	-2,21	-.28	
ME_Identificada	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.85	.606	.342	-.59	2,29	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	2,08 <sup>a</sup>	.735	.015	.33	3,82	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.85	.606	.342	-2,29	.59	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,22 <sup>a</sup>	.457	.023	.14	2,31	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-2,08 <sup>a</sup>	.735	.015	-3,82	-.33	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,22 <sup>a</sup>	.457	.023	-2,31	-.14	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.85	.337	.087	-.13	1,84	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	2,08 <sup>a</sup>	.550	.005	.65	3,51	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.85	.337	.087	-1,84	.13	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,22	.477	.060	-.05	2,50	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-2,08 <sup>a</sup>	.550	.005	-3,51	-.65	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,22	.477	.060	-2,50	.05	
MI_Conhecimento	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.59	.516	.493	-.64	1,81	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,77 <sup>a</sup>	.626	.015	.28	3,25	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.59	.516	.493	-1,81	.64	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,18 <sup>a</sup>	.389	.008	.25	2,10	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,77 <sup>a</sup>	.626	.015	-3,25	-.28	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,18 <sup>a</sup>	.389	.008	-2,10	-.25	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.59	.451	.446	-.82	1,99	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,77 <sup>a</sup>	.633	.037	.11	3,43	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.59	.451	.446	-1,99	.82	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,18	.472	.070	-.09	2,45	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,77 <sup>a</sup>	.633	.037	-3,43	-.11	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,18	.472	.070	-2,45	.09	
MI_Realização	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.46	.607	.729	-.98	1,90	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,57	.735	.087	-.17	3,31	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.46	.607	.729	-1,90	.98	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,11 <sup>a</sup>	.457	.044	.02	2,19	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,57	.735	.087	-3,31	.17	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,11 <sup>a</sup>	.457	.044	-2,19	-.02	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.46	.575	.717	-1,34	2,26	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	1,57	.739	.127	-.40	3,54	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.46	.575	.717	-2,26	1,34	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	1,11	.501	.111	-.24	2,45	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-1,57	.739	.127	-3,54	.40	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-1,11	.501	.111	-2,45	.24	
MI_Estimulação	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.30	.568	.859	-1,05	1,65	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	.83	.689	.456	-.81	2,46	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.30	.568	.859	-1,65	1,05	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.53	.428	.437	-.49	1,54	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.83	.689	.456	-2,46	.81	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.53	.428	.437	-1,54	.49	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.30	.454	.796	-1,10	1,70	
		Ainda não decidi	Continuar a estudar	.83	.666	.450	-.91	2,56	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.30	.454	.796	-1,70	1,10	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.53	.519	.582	-.87	1,92	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.83	.666	.450	-2,56	.91	
		Continuar a estudar	Continuar a estudar	-.53	.519	.582	-1,92	.87	

## Post-Hoc Games-Howell – para o ensino profissional

### Comparações múltiplas

Tipo de Ensino	Variável dependente		Expectativas do Alunos		Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
			(I)	(J)				Limite inferior	Limite superior
Ensino Profissional	Autoconceito_Academico	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.15	.097	.266	-.38	.08
				Ainda não decidi	-.05	.100	.863	-.29	.18
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.15	.097	.266	-.08	.38
				Ainda não decidi	.10	.097	.555	-.13	.33
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.05	.100	.863	-.18	.29
				Continuar a estudar	-.10	.097	.555	-.33	.13
		Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.15	.096	.260	-.38	.08
				Ainda não decidi	-.05	.090	.834	-.27	.16
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.15	.096	.260	-.08	.38
				Ainda não decidi	.10	.103	.596	-.15	.35
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.05	.090	.834	-.16	.27
				Continuar a estudar	-.10	.103	.596	-.35	.15
	Amotivação	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.98	.326	.009	.21	1.75
				Ainda não decidi	.12	.334	.935	-.67	.91
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.98	.326	.009	-1.75	-.21
				Ainda não decidi	-.87	.324	.023	-1.63	-.10
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.12	.334	.935	-.91	.67
				Continuar a estudar	.87	.324	.023	.10	1.63
		Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.98	.325	.009	.21	1.76
				Ainda não decidi	.12	.359	.943	-.74	.97
			Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.98	.325	.009	-1.76	-.21
				Ainda não decidi	-.87	.309	.017	-1.60	-.13
			Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.12	.359	.943	-.97	.74
				Continuar a estudar	.87	.309	.017	.13	1.60
ME_Reg_Externa	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.37	.276	.365	-.28	1.03	
			Ainda não decidi	.73	.282	.029	.06	1.40	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.37	.276	.365	-1.03	.28	
			Ainda não decidi	.35	.274	.403	-.30	1.00	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.73	.282	.029	-1.40	-.06	
			Continuar a estudar	-.35	.274	.403	-1.00	.30	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.37	.254	.308	-.23	.98	
			Ainda não decidi	.73	.263	.019	.10	1.36	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.37	.254	.308	-.98	.23	
			Ainda não decidi	.35	.303	.476	-.37	1.08	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.73	.263	.019	-1.36	-.10	
			Continuar a estudar	-.35	.303	.476	-1.08	.37	
ME_Introjettata	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.05	.258	.981	-.56	.66	
			Ainda não decidi	.76	.265	.013	.14	1.39	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.05	.258	.981	-.66	.56	
			Ainda não decidi	.71	.257	.017	.11	1.32	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.76	.265	.013	-1.39	-.14	
			Continuar a estudar	-.71	.257	.017	-1.32	-.11	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	.05	.234	.977	-.51	.61	
			Ainda não decidi	.76	.267	.015	.13	1.40	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	-.05	.234	.977	-.61	.51	
			Ainda não decidi	.71	.277	.031	.05	1.37	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.76	.267	.015	-1.40	-.13	
			Continuar a estudar	-.71	.277	.031	-1.37	-.05	
ME_Identificada	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.44	.300	.303	-1.16	.27	
			Ainda não decidi	-.14	.308	.896	-.87	.59	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.44	.300	.303	-.27	1.16	
			Ainda não decidi	.31	.299	.560	-.40	1.01	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.14	.308	.896	-.59	.87	
			Continuar a estudar	-.31	.299	.560	-1.01	.40	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.44	.314	.338	-1.19	.30	
			Ainda não decidi	-.14	.324	.906	-.91	.64	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.44	.314	.338	-.30	1.19	
			Ainda não decidi	.31	.274	.503	-.35	.96	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.14	.324	.906	-.64	.91	
			Continuar a estudar	-.31	.274	.503	-.96	.35	
MI_Conhecimento	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.18	.252	.751	-.78	.41	
			Ainda não decidi	.30	.258	.473	-.31	.91	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.18	.252	.751	-.41	.78	
			Ainda não decidi	.48	.250	.133	-.11	1.08	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.30	.258	.473	-.91	.31	
			Continuar a estudar	-.48	.250	.133	-1.08	.11	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.18	.241	.732	-.76	.39	
			Ainda não decidi	.30	.277	.522	-.36	.96	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.18	.241	.732	-.39	.76	
			Ainda não decidi	.48	.248	.131	-.11	1.07	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.30	.277	.522	-.96	.36	
			Continuar a estudar	-.48	.248	.131	-1.07	.11	
MI_Realização	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.34	.299	.497	-1.05	.37	
			Ainda não decidi	-.22	.306	.746	-.85	.50	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.34	.299	.497	-.37	1.05	
			Ainda não decidi	.11	.297	.922	-.59	.82	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.22	.306	.746	-.50	.95	
			Continuar a estudar	-.11	.297	.922	-.82	.59	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.34	.300	.501	-1.05	.38	
			Ainda não decidi	-.22	.317	.760	-.98	.53	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.34	.300	.501	-.38	1.05	
			Ainda não decidi	.11	.290	.918	-.58	.80	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	-.22	.317	.760	-.53	.98	
			Continuar a estudar	-.11	.290	.918	-.80	.58	
MI_Estimulação	Tukey HSD	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.34	.283	.448	-1.01	.33	
			Ainda não decidi	-.05	.289	.986	-.73	.64	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.34	.283	.448	-.33	1.01	
			Ainda não decidi	.30	.281	.543	-.37	.96	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.05	.289	.986	-.64	.73	
			Continuar a estudar	-.30	.281	.543	-.96	.37	
	Games-Howell	Começar a trabalhar	Continuar a estudar	-.34	.299	.489	-1.05	.37	
			Ainda não decidi	-.05	.298	.987	-.76	.67	
		Continuar a estudar	Começar a trabalhar	.34	.299	.489	-.37	1.05	
			Ainda não decidi	.30	.259	.489	-.32	.91	
		Ainda não decidi	Começar a trabalhar	.05	.298	.987	-.67	.76	
			Continuar a estudar	-.30	.259	.489	-.91	.32	

Com base em médias observadas.  
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = 1,990.  
\*. A diferença média é significativa no nível .05.