



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**ESTUDO DOS PERFIS ATTUDINAIS
E EMOCIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS:
CARACTERIZAÇÃO EM FUNÇÃO
DO NÍVEL ESCOLAR E DO SEXO**

Nicole dos Santos Rebelo

Orientação: Prof.^a Doutora Adelinda Araújo
Candeias

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: Psicologia da Educação



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo

Nicole dos Santos Rebelo

Orientadora:
Prof.^a Doutora Adelinda Araújo Candeias

Évora | 2012

*A todos os que acreditaram,
tantas vezes mais do que eu...*

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas, a quem deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Obrigada à minha orientadora, Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias, pela sua sabedoria, por todas as oportunidades que me deu para crescer, como pessoa e como investigadora. Sem a sua ajuda e incentivo não teria chegado onde estou!

Obrigada ao Prof. Doutor António Roazzi, pela sua disponibilidade, pelos seus ensinamentos e pela sua orientação! Obrigada também à Prof.^a Doutora Manuela Oliveira, pelo seu apoio e colaboração na análise estatística!

Ao Projeto RED, na pessoa do Prof. Doutor António Neto enquanto responsável, e a todos os investigadores, agradeço a oportunidade de conciliar o trabalho com este meu projeto pessoal e as aprendizagens que fiz convosco.

Obrigada aos alunos que colaboraram neste trabalho, aos seus pais e às escolhas que nos permitiram a investigação, sem vós nada disto se tira concretizado!

Obrigada aos meus pais por nunca me terem “cortado as asas” e me terem deixado voar sempre mais alto! Espero assim recompensar o vosso esforço e todos estes anos de distância. E obrigada ainda à minha irmã, saber porque não gostavas da escola foi um importante contributo para este meu trabalho.

Obrigada Rui, pela paciência, suporte, carinho e força que me deste, por nunca me deixares desistir!

E um obrigada final a todos os meus amigos que passaram comigo por esta fase. A ti João, em especial, que nunca deixaste de ver a luz a fundo do túnel, a tua presença e colaboração foram fundamentais!

Catarina, Cátia, Helena, Inês, Pedro, Inês e João, Rui, Ramiro, Ju, Aline, João, Sofio e Daniela, Fialho e Ana, agradeço todas as vezes que me ouviram falar de algo que não percebem, com o mesmo entusiasmo que falamos das banalidades do dia a dia!

À Laura por tudo o que fez sozinha no RED e à comunidade CIEP, agradeço os momentos de partilha e discussão científica.

ESTUDO DOS PERFIS ATITUDINAIS E EMOCIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS: CARACTERIZAÇÃO EM FUNÇÃO DO NÍVEL ESCOLAR E DO SEXO

Resumo

As atitudes face à escola e às disciplinas escolares são um fenómeno determinante nos resultados escolares dos alunos, no *engagement* nas atividades escolares e no desejo de prosseguir estudos. As competências emocionais são determinantes para a capacidade de *coping*, relacionamento interpessoal e capacidade para ter êxito na vida. Recorrendo a uma amostra de 670 alunos de escolas de ensino básico português, aos quais se aplicaram o Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE, Rebelo et al., 2011; Candeias, 1995, 2005), Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP, Costa et al., 2011) Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM, Pomar et al., 2011) e EQi-yv (Candeias et al., 2011; Bar-On & Parker, 2004), caracterizaram-se os perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português. Obtiveram-se perfis diferenciados para cada ciclo e para os sexos, indicando a necessidade de se considerarem estas variáveis em separado quando se tomam decisões escolares.

Palavras-chave: Atitudes, Inteligência Emocional, Perfis, Escola, Língua Portuguesa, Matemática.

STUDY OF THE ATTITUDINAL AND EMOTIONAL PROFILES FROM PORTUGUESE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS': CHARACTERIZATION IN FUNCTION OF SCHOOL LEVEL AND SEX

Abstract

School attitudes, as well as attitudes toward academic domains, play an imperative rule in students' achievements, engagement in academic activities and the will to continue studying after finishing compulsory education. Alike, students' emotional abilities are important for their coping strategies', interpersonal relationships and life success. Based on a sample composed by 670 students of the Portuguese Basic Schools, the Questionnaire of the Attitudes Towards School (QATS, Rebelo et al., 2011; Candeias, 1995, 2005), the Questionnaire of the Attitudes Towards Portuguese Language (QATPL, Costa et al., 2011) , the Questionnaire of the Attitudes Towards Mathematics (QATM, Pomar et al., 2011) and EQI-yv (Candeias et al. 2011; Bar-On & Parker, 2004) were applied in order to characterize the atitudinal and emotional profiles of the subjects. Each level and sex obtained different profiles, pointing out the need to consider these variables separately when taking school decisions.

Keywords: Attitudes, Emotional Intelligence, Profiles, School, Portuguese Language, Mathematics

Índice Geral

Página

Dedicatória	v
Agradecimentos.....	vii
Resumo	ix
Abstract	x
Índice Geral	xi
Índice Tabelas	xiii
Índice Figuras.....	xiv
Introdução	1
Parte I _ Enquadramento Teórico	7
Capítulo I	9
Atitudes	9
a) Atitudes face à escola	13
b) Atitudes face à língua portuguesa	17
c) Atitudes face à matemática	20
Capítulo II	25
Inteligência emocional	25
Capítulo III	37
Perfis	37
Parte II _ Estudo empírico	45
Capítulo IV	47
Metodologia	47
4.1. Objetivos da investigação	47
4.2. Enquadramento metodológico	48
4.3. Participantes	51
4.4. Procedimentos	52
4.5. Cuidados éticos e deontológicos	55
Capítulo V.....	57
Estudo psicométrico dos instrumentos	57
5.1. Questionário de Atitudes Face à Escola	57

5.2. Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa	62
5.3. Questionário de Atitudes Face à Matemática	67
5.4. Questionário de Inteligência Emocional	72
Discussão/Conclusão	77
Capítulo VI.....	79
Estudo dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico português.....	79
6.1. Ensino básico	80
6.2. 1º CEB	81
6.3. 2º CEB	83
6.4. 3º CEB	84
Discussão	86
Conclusão	95
Implicações para a prática	96
Limitações ao estudo e estudos futuros	98
Referências	101
Anexos	119
Anexo I – Pedidos de autorização	121
Anexo II – Tabelas de análise estatística	129
Anexo III – Questionários aplicados	143

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização descritiva dos alunos participantes	51
Tabela 2: Análise fatorial em componentes principais com rotação varimax QAFE	59
Tabela 3: Fator 1 <i>Aprendizagem e motivação</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	60
Tabela 4: Fator 2 <i>Competência</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	61
Tabela 5: Fator 3 <i>Gestão do tempo</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	62
Tabela 6: Análise fatorial em componentes principais com rotação varimax QAFLP	64
Tabela 7: Fator 1 <i>Afetos</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	65
Tabela 8: Fator 2 <i>Gosto e motivação</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	66
Tabela 9: Fator 3 <i>Utilidade e facilidade</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	66
Tabela 10: Análise fatorial em componentes principais com rotação varimax QAFM	68
Tabela 11: Fator 1 <i>Gosto e motivação</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	69
Tabela 12: Fator 2 <i>Afetos</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	70
Tabela 13: Fator 3 <i>Facilidade</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	71
Tabela 14: Análise fatorial em componentes principais com rotação varimax <i>EQi-yv</i>	73
Tabela 15: Fator 1 <i>Adaptabilidade</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	74
Tabela 16: Fator 2 <i>Competência intrapessoal</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	75
Tabela 17: Fator 3 <i>Humor geral</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	76
Tabela 18: Fator 4 <i>Competência interpessoal</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	76
Tabela 19: Fator 5 <i>Gestão de stress</i> (Saturação fatorial e comunalidades)	77

Índice de figuras

Figura 1: SSA Ensino Básico	80
Figura 2: SSA 1º CEB.....	82
Figura 3: SSA 2º CEB.....	83
Figura 4: SSA 3º CEB.....	85

Introdução

"The modern world needs people with a complex identity who are intellectually autonomous and prepared to cope with uncertainty, who are able to tolerate ambiguity and not be driven by fear into a rigid, single-solution approach to problems, who are rational and can control their behaviour in the light of foreseen consequences, who are altruistic and enjoy doing for others, and who understand social forces and trends."

Robert J. Havighurst

A sociedade do conhecimento, caracterizada por uma necessidade de inovação constante, coloca três exigências sobre os indivíduos – a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de conhecimento e a partilha desse conhecimento (van Weert, 2006). Assim, como propõe Efimova (cit. por van Weert, 2006), a construção do conhecimento dependerá do indivíduo, da comunidade e das suas interações, permitindo o estabelecimento da comunicação e colaboração entre os indivíduos acerca das ideias, do seu significado e da criação de novas ideias.

Nesta sociedade as escolas são cada vez mais pressionadas para colmatar as necessidades sociais e emocionais dos seus alunos, promovendo também a saúde física e emocional, além de os estimular a atingir elevados níveis de desempenho escolar (Weissberg & O'Brien, 2004). Para que as interações e partilhas no contexto escolar sejam no sentido da aprendizagem e desenvolvimento globais, formando estudantes conscientes, inseridos numa sociedade esclarecida, equitativa e crítica (Badalo & César, cit. por Badalo & César, 2008) deverá atribuir-se aos alunos uma posição central na sua educação, dando espaço e voz às suas experiências, às suas opiniões e posições sobre o sistema educativo que frequentam, tentando, através dos seus testemunhos, traçar o seu perfil, tornando possível redimensionar a educação, reestruturar os currículos existentes e reformular as práticas educativas (Badalo & César, 2008).

Nas últimas duas décadas tem-se assistido, em Portugal e na Europa, a uma crescente preocupação com os desempenhos académicos dos alunos, principalmente depois do ano 2000 quando se conheceram os primeiros resultados do estudo internacional PISA - *Program for International Student Assessment*. Estes, além de olharem a educação em termos estatísticos, visam apontar um conjunto de fatores inerentes ao aluno e ao sistema educativo que permitam explicar as diferenças encontradas entre os vários países participantes (Organisation for Economic Co-

operation and Development, OECD, 2003). O PISA assenta na avaliação das competências que revelam o que os alunos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais. Esta perspetiva difere das que se centram nos currículos oficiais, contudo, inclui problemas situados em contextos educativos e profissionais sendo fundamental que se conheçam os métodos, atitudes e valores que definem cada uma das disciplinas científicas (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010). Outro dado importante destes relatórios é a diferença que se verifica nos níveis de proficiência de rapazes e raparigas: em todos os países a proficiência de leitura é mais alta nas raparigas e a proficiência matemática é mais alta nos rapazes, a ciência o *gap* não é significativo (Carvalho, Ávila, Nico & Pacheco, 2011).

A aprendizagem não depende apenas da forma como os professores ensinam, nem das capacidades cognitivas de cada aluno. Antes é influenciada por um conjunto de fatores psicológicos, sociais e pelo conteúdo da tarefa, tornando-se crucial a nível psicológico perceber as diferenças de aprendizagem com base nas diferenças inter e intrapessoais (Candeias, Oliveira & Dias, 2010). Hoje em dia é comum encontrar, nas nossas escolas, alunos desmotivados, com reprovações sucessivas e inúmeras experiências de fracasso académico, o que leva em muitos casos ao abandono escolar. Perante este cenário são exigidas novas soluções dos professores, psicólogos e diretores escolares para ultrapassar estes fenómenos, aumentar o interesse dos alunos pela escola e pela aprendizagem e, por conseguinte, melhorar o seu desempenho escolar. As emoções são inerentes ao contexto educacional, desempenhando um papel fundamental no comportamento futuro, com efeitos positivos significativos para o processamento cognitivo da informação, motivação, qualidade do pensamento, estratégias de aprendizagem, autorregulação, metacognição e desempenho (p. ex. Efklides & Volet, cit. por Stephanou, 2012). A avaliação intuitiva do desempenho escolar, bem como as causas a que esse desempenho é atribuído, são fontes importantes de emoções nos alunos (Weiner, cit. por Stephanou, 2012).

Durante o processo de ensino-aprendizagem o aluno deve enriquecer e desenvolver não apenas a nível cognitivo, mas também em competências, atitudes, interesses e ideais (Cano; Espinoza, cit. por Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009). O desempenho académico dos alunos é determinado grandemente por outros fatores como atitudes, motivação, autoconceito (fatores psicológicos), cultura, nível socioeconómico e meio ambiente envolvente (fatores sociológicos) e estilos de ensino e metodologias de trabalho (fatores pedagógicos) (Cano, cit. por Fernández-Castillo &

Gutiérrez-Rojas, 2009), aspetos que nem sempre se repercutem nas classificações dos alunos.

Crianças e jovens são moldadas pelos ambientes sociais em que estão inseridas, bem como moldam o ambiente no qual se encontram, em conjunto com as pessoas mais significativas para si - pais, professores e comunidade em geral – a quem interessa particularmente a sua forma de crescimento/desenvolvimento nos seus mundos sociais (Meadows, 2010). Daqui advém a importância de conhecer de que modo fatores externos à capacidade cognitiva, mas ligados ao desenvolvimento, explicam o desempenho e a relação do aluno com a escola contribuindo para traçar novas formas de intervenção em contexto escolar.

Nesta lógica, o desenvolvimento sucede-se mediante processos de interação recíproca (bidirecionalidade desenvolvimental entre a pessoa e o meio), gradualmente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes não só no seu ambiente imediato, como nas interconexões entre os cenários e influências externas advindas de ambientes mais amplos. Abrange padrões de estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos, nas suas vidas e através das gerações (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

De acordo com Eccles (1999), o período entre a meia infância e o início da adolescência (aproximadamente entre os 6 e os 14 anos) é marcado por importantes progressos em termos desenvolvimentais, nomeadamente no que toca ao estabelecimento da identidade. Durante esses anos, as crianças e os jovens desenvolvem-se até à idade adulta através da ocorrência de diversas transformações - ao nível biológico e cognitivo os seus corpos e mentes modificam-se, enquanto no que toca às suas relações e papéis sociais se observam alterações consideráveis com o avanço na escolaridade e o envolvimento com pares e adultos fora do regime familiar. Em específico na meia infância, as crianças tendem a desenvolver um senso de autoestima e individualidade (em comparação com os pares), enquanto se espera que vão (ou não) sendo capazes de dar resposta a diferentes tarefas e desafios. Mais tarde, a adolescência trará as alterações físicas características e as mudanças sociais que acompanham a puberdade, o desejo de autonomia e um maior afastamento da família, bem como a frequência de anos mais adiantados do sistema educativo. Todo este processo é igualmente perigoso, pois crianças e jovens podem perder a sintonia com os contextos em que se encontram inseridas e, conseqüentemente, perder a

confiança em si próprias, tendendo à possível emergência de padrões comportamentais negativos, como absentismo e abandono escolar (Eccles, 1999). Incrementa-se a capacidade de refletir sobre o que fazem e sobre o que querem fazer, sobre os seus sucessos e fracassos, sobre os seus gostos e preferências (Eccles, 1999).

Embora a literatura consultada refira a existência de diferenças desenvolvimentais entre rapazes e raparigas, a forma como estas diferenças se manifestam nas diversas disciplinas do currículo escolar não está bem explorada (Yeung, Lau & Nie, 2011). O estudo empírico proposto nesta dissertação visa dar um contributo para colmatar esta lacuna, ou seja, pretende-se traçar, caracterizar e analisar o perfil funcional de atitudes face à escola e às disciplinas de língua portuguesa e matemática, e de inteligência emocional dos alunos a frequentar o ensino básico português. Na prática, o objetivo é aprofundar a compreensão das competências afetivas requeridas pelas atitudes positivas/negativas. Para compreender tais perfis propõe-se, neste trabalho, perceber como estes perfis dependem das características que constituem a atitude face à escola e às disciplinas do currículo consideradas nucleares de acordo com o relatório PISA 2003 (Afonso & Costa, 2009) e das características emocionais do aluno (inteligência emocional).

Para a concretização dos objetivos propostos, optou-se por utilizar o método MDS (*Multidimensional Scaling*), no caso concreto, a técnica SSA (*Similarity Structure Analysis*), uma vez que esta permite situar no espaço euclidiano a projeção das correlações entre as diferentes variáveis em estudo. O uso desta técnica, apoiada na Teoria das Facetas, permite formular uma explicação para o perfil de maneira cumulativa; cada faceta especifica um tipo de variável em estudo e pela sua localização no mapa SSA é estudada a relação conceitual entre elas (Roazzi & Dias, 2001). A teoria das facetas é útil no sentido que permite estudar a experiência do indivíduo com o mundo sem lhe retirar a sua natureza complexa e multidimensional, ou seja, rompe com as técnicas tradicionais que estudam o comportamento de forma isolada e compartimentada (Roazzi & Dias, 2001).

Espera-se que os resultados e as principais conclusões deste trabalho alarguem o conhecimento prévio sobre a formação e desenvolvimento das atitudes e aplicabilidade deste conceito à prática escolar, tal como do conceito de inteligência emocional. A principal novidade deste estudo reside no facto de se analisarem atitudes e competência emocional em conjunto, com uma amostra de idades tão alargada,

permitindo também retirar algumas ilações sobre o desenvolvimento destes conceitos com a idade.

Esta Dissertação organiza-se em duas grandes partes. Na primeira, organizada em três capítulos, são abordados os principais contributos teóricos que sustentam a investigação: o primeiro referente às atitudes (face à escola e às disciplinas); o segundo aborda a inteligência emocional enquanto fator facilitador da aprendizagem e do estabelecimento de reações interpessoais, o terceiro capítulo é sobre os perfis funcionais dos alunos.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico, dividido em três capítulos:

No quarto capítulo são definidos os objetivos e é apresentado o enquadramento metodológico utilizado neste estudo: a descrição dos participantes, dos processos de recolha e análise dos dados e dos cuidados éticos e deontológicos tidos em consideração.

No quinto capítulo são apresentados e analisados os resultados nos estudos de validação dos questionários utilizados na dissertação.

No sexto capítulo são apresentados e discutidos os resultados relativos ao estudo dos perfis atitudinais e emocionais dos alunos do ensino básico português, o principal objetivo desta dissertação.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I.

Atitudes

Na literatura encontram-se várias definições de atitude. De acordo com Legendre (cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001, pp. 30-31) uma atitude “*é um estado de espírito, uma disposição interior adquirida relativamente a si mesmo ou a todo o elemento do ambiente circundante que incita a uma maneira de estar ou de agir, favorável ou desfavorável*”. Para Morissette e Gingras (1999) uma atitude é “*uma disposição interior da pessoa que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto; estas reações emotivas levam-na a aproximar-se do objeto (ser favorável) ou a afastar-se (ser desfavorável)*” (p. 31).

No início dos estudos sobre atitudes pela psicologia, Allport (1985) definiu atitude como um estado de prontidão organizado pela experiência e que influencia a resposta do indivíduo aos objetos e a situações com eles relacionados. Neste sentido as atitudes são (a) uma organização de crenças e cognições; têm (b) carga afetiva pró ou contra; determinam (c) uma predisposição para a ação; e (d) uma direção a um objeto social. De um modo geral, pode dizer-se que as atitudes têm três dimensões: a afetiva, que compreende os aspetos emocionais da atitude, colocando-a em termos de gosto/não gosto, aversão/afeição; a dimensão conativa ou comportamental, que se refere ao grau de preparação do indivíduo para agir de acordo com a sua atitude; e a dimensão cognitiva, que compreende as crenças e racionalizações que mantêm a atitude (Stratton, 2003). A atitude não é diretamente observada, mas inferida da coerência das respostas do sujeito, representando a fusão dos elementos afetivos e comportamentais que não são adquiridos formal e conscientemente, mas inconscientemente do meio social e cultural em que se está inserido (Cabral & Nick, 2011), ou seja, as atitudes podem ser adquiridas e moldadas pelo meio em que a pessoa se desenvolve e pelos modelos de que dispõe.

O aspeto mais interessante das atitudes e que lhes permite ainda hoje manterem-se atuais e um campo de estudo em desenvolvimento reside nesta multidimensionalidade do conceito, esta tríade entre pensamento, emoção e comportamento, o que dá à atitude uma linha histórica de investigação, tal como acontece com o estudo da experiência humana, classificada em termos de componentes cognitivo, afetivo e de ação (Candeias, 1995).

As atitudes são usadas pelo sujeito para colocar o objeto atitudinal numa classe favorável ou desfavorável, contribuindo para fornecer estratégias simples de resolução de problemas, organizar a memória de acontecimentos e manter a autoestima. Transpondo estas informações para o campo escolar, considera-se que o conhecimento das atitudes dos alunos possibilitará aceder às suas avaliações acerca da escola e das principais disciplinas escolares, o que permitirá o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas aspirações (Rebelo et al., 2011). O conhecimento da componente emotiva das atitudes permitirá, ao nível da intervenção, trabalhar as emoções dos alunos face à escola ou às matérias escolares, facilitando a mudança das atitudes negativas e o reforço das atitudes positivas.

Com os desenvolvimentos do estudo das atitudes e dos conceitos com elas relacionados surgiram dois modelos que trabalham esta questão em conjunto com outros fatores determinantes da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Um primeiro, com quase 20 anos mas que continua a dar provas da sua aplicabilidade em estudos mais recentes, é o *Model of Achievement Related Choices in Education and Career Decision Making* (Eccles, 1985). O segundo foi desenvolvido por Efklides (2011) e é conhecido como Modelo MASRL (*Metacognitive Affective Model of Self Regulated Learning*).

O primeiro modelo permite perceber de que forma as atitudes e as competências emocionais se relacionam entre si e com os comportamentos escolares dos alunos. Segundo este, os estereótipos de género¹ transmitidos culturalmente, as crenças e os comportamentos aprendidos, aptidões, temperamentos e talentos, bem como os resultados académicos anteriores vão influenciar as perceções individuais de crenças, expectativas e atitudes, dos papéis de género e dos estereótipos, assim como as interpretações que os alunos fazem das suas experiências. Em conjunto, estas perceções e interpretações influenciam os objetivos que o aluno estabelece para si e as memórias afetivas que cria das suas experiências sociais e escolares, determinando assim as expectativas de sucesso, as escolhas de carreira e o valor subjetivo atribuído à tarefa e às disciplinas (Eccles, 1985).

¹ Ao longo desta dissertação irá surgir o termo “género” mas também “sexo”, para referir masculino e feminino. A opção por um ou outro termo segue as orientações da APA (2010), segundo as quais se deve utilizar género para referir mulheres ou homens enquanto grupos sociais, ou seja, o género é cultural. Já o termo sexo é biológico e deve ser usado quando predomina a distinção biológica. Assim, utiliza-se género para referir “papéis de género” ou “estereótipos de género” na medida em que estes apontam para diferenças que se devem principalmente a aprendizagens realizadas no seio de uma cultura social. O termo sexo refere-se a diferenças entre homens e mulheres não dependentes dessas aprendizagens (Muehlenhard & Peterson, 2011; Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde & Gernsbacher, 2007).

No modelo de Efklides (2011) são valorizadas as características da tarefa e do nível pessoal e as interações entre ambos. Este é um modelo de metacognição, que prevê a importância dos afetos e de pensar sobre esses afetos para a realização da pessoa, enquanto processo de aprendizagem autorregulada. Neste modelo, as atitudes estão incluídas no nível pessoal, sendo que este representa uma forma generalizada do funcionamento da aprendizagem autorregulada e opera sempre que a pessoa enfrenta uma tarefa que ativa principalmente a memória, na procura de conhecimentos prévios, capacidades, crenças motivacionais e metacognitivas e afeto (ex. atitudes ou disposições). Este nível é formado por componentes cognitivas, motivacionais, metacognitivas, afetivas e volitivas que podem interagir entre si. Mais concretamente, a cognição surge sob a forma de capacidades ou competências; a motivação como orientações para a realização; o autoconceito como a representação das crenças de competência; o afeto como atitudes e emoções relacionadas com a aprendizagem; a volição surge como percepção de controlo e a metacognição enquanto estratégias e histórias de aprendizagem da pessoa para controlar a cognição e a aprendizagem (Efklides, 2011). Se, neste modelo, as emoções podem ter um efeito direto nas capacidades metacognitivas (MS – *Metacognitive Skills*), como a automonitorização, uma vez que a MS está relacionada com o controlo da cognição, já as atitudes representam a forma como a pessoa se sente perante uma tarefa/domínio, o quanto gosta ou não gosta; tendo ainda uma componente cognitiva e disposições comportamentais (McLeod, cit. por Efklides, 2011).

Além disso, as atitudes estão intrinsecamente relacionadas com o interesse do aluno para aprender, com a percepção de competência e com a motivação. Sendo a motivação a “*soma de desejo e vontade, que impele a pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade*” (Legendre cit. por LaFortune & Saint-Pierre, 2001, p. 35), esta é uma forte componente da atitude. Tal como as atitudes, também a motivação se pode dividir em três componentes, paralelas às das atitudes, o que nos permite perceber a importância das atitudes positivas face determinada tarefa para a sua realização e a importância da motivação para a existência de atitudes positivas, ou da desmotivação para as atitudes negativas: componente de expectativa – crenças de capacidade do aluno para realizar uma tarefa (percepção de competência); componente de valor – refere-se às metas de realização e ao valor e interesse que o aluno deposita na tarefa; e a componente afetiva – refere-se às reações emocionais dos alunos perante a tarefa (Pintrich & DeGroot, cit. por Neves & Carvalho, 2006). Os alunos que apresentam atitudes positivas face a uma

determinada disciplina revelam que se sentem competentes nessa disciplina, percebem a sua utilidade e o interesse prático da disciplina e gostam de estudar e aprender os conteúdos, sendo alunos mais motivados para aprender e obter sucesso nessa disciplina. Neves e Carvalho (2006) consideram que *“as atitudes devem motivar os alunos para que sintam prazer em estar nas aulas e aprendam mais, aumentando a sua autoconfiança e autoestima”* (p. 201). Geralmente consideram-se as atitudes como uma componente importante da competência motivacional, distinta de conhecimento e capacidade (Baartman & Bruijn, 2011). A motivação do aluno para se manter na tarefa vai depender do valor subjetivo que atribui à tarefa e à disciplina e da sua percepção de competência nessa disciplina, sendo ainda estes fatores fortes indicadores para continuar a escolher essa disciplina no futuro. A percepção de competência está relacionada com o interesse por uma atividade, o que pode levar o aluno a dedicar mais tempo ao trabalho nessa atividade e a melhorar as suas competências nessa área, gerando maior envolvimento a longo termo (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

As atitudes são consideradas como importantes objetivos de aprendizagem, sendo uma parte do domínio afetivo que influencia a escolha de ações (Baartman & Bruijn, 2011). Os estudos de Baartman e Bruijn (2011) vieram renovar a importância da atitude para compreender os contributos dos componentes afetivos, a par de outros elementos pessoais como o autoconceito, a motivação, as aptidões e as crenças de autocontrolo, para a aprendizagem do aluno (Efklides, 2011). Quanto mais competente o aluno se sente, por exemplo, em língua portuguesa e matemática, mais se envolve nas tarefas e mais responsável se torna na realização dessas mesmas tarefas. A autoconfiança e a autopercepção de competência são preditores de maiores índices motivacionais. Isto significa que os alunos que confiam mais nas suas competências académicas são os que mais se esforçam por aprender, que tomam iniciativa e que persistem nas tarefas (Valeski & Stipek, 2001).

As atitudes são desenvolvidas no contacto e interação social, parcialmente determinadas pelo ambiente e parcialmente determinadas pelas características individuais e limitam o raio de ação (Baartman & Bruijn, 2011). Inicialmente são construídas sob a influência dos pais e demais contextos informais (escolhidos pelos pais) de desenvolvimento da criança. Características distais como a educação dos pais, emprego, crenças, conhecimentos, atitudes e expectativas influenciam as oportunidades que eles dão aos filhos para se desenvolverem e experimentarem,

influenciando assim as crenças, expectativas e atitudes dos próprios filhos (Eccles & Davis-Kean, 2005). Pais e professores são as duas principais influências ambientais no desenvolvimento da criança e são particularmente importantes para a formação das atitudes académicas (Tiedemann, Yee & Eccles, cit. por Gunderson, Ramirez, Levine & Beilock, 2012), assumindo-se como os meios primários para a transmissão intergeracional das atitudes (Gunderson et al., 2012).

a) Atitudes Face à Escola (AFE)

O interesse nas atitudes dos alunos face à escola resulta, em parte, do facto de ser aí que crianças e jovens passam uma grande parte do seu tempo e onde vivem um número significativo das suas experiências sociais. As atitudes são, também, importantes pela sua relação com a participação educativa, nomeadamente a intenção de prosseguir estudos após finalizar a escolaridade obrigatória (Attwood & Croll, 2011). Conhecer as atitudes que os alunos manifestam pela escola e pelas disciplinas não é importante apenas para a criação de políticas educativas ajustadas, é-o também como indicador da qualidade da escola, que pode ser tido em conta no momento de escolher uma escola para matricular os filhos. Podem haver indicadores mais amplos de aprendizagem e aspetos do desenvolvimento social e emocional que são tão importantes quanto a realização de testes de alta performance para determinar as possibilidades futuras (Gibbons & Silva, 2011) e as atitudes, quer dos alunos quer dos seus pais, são um desses indicadores.

O construto atitude face à escola foi inicialmente definido por Lewy (1986) como sendo o comportamento de um sujeito, a expressão dos seus sentimentos relativos a afetos e decisões, positivos ou negativos, perante a escola e as experiências escolares. As características afetivas da atitude do sujeito podem ser um importante elemento explicativo de uma educação de qualidade e do investimento de cada aluno nas diferentes dimensões que compõem a escola (Santiago, 1994). Este construto está intrinsecamente relacionado com outros construtos, tais como as perceções e interesses dos alunos em aprender, as suas competências e motivações e com o estudo dos aspetos interindividuais, nomeadamente, ao nível das representações recíprocas professor-aluno, das atitudes dos professores face aos alunos e dos alunos face à escola. Por exemplo, concebe-se que as dificuldades escolares dos alunos mais desfavorecidos socialmente se devem às representações desfavoráveis de que

são objeto pelos seus professores, ou que se devem às representações desfavoráveis do aluno em relação à escola e que se traduziriam em atitudes desfavoráveis face às atividades escolares e nas conseqüentes dificuldades de realização escolar (Gilly, cit. por Candeias, 1995)

As crianças começam a desenvolver o sentido de competência nas tarefas escolares logo nos primeiros anos de escola e embora nos anos escolares iniciais as atitudes e sentimentos de competência sejam maioritariamente positivos, estas começam a decair quando os alunos começam a diferenciar-se e a desenvolver sentimentos de competência por matérias escolares (Harter, cit. por Hauser-Cram, Durand & Warfield, 2007). Quando inicia o percurso escolar, a maioria das crianças gosta da escola, participa nas atividades e sente-se competente nas tarefas escolares. Durante este tempo, o mais importante em sala de aula é a realização da tarefa e não tanto o desempenho na tarefa. No entanto, à medida que os alunos crescem e são confrontados com inúmeras atividades escolares o foco passa para os desempenhos na tarefa e os alunos começam a perceber de que atividades e disciplinas gostam e de quais não gostam. Desta forma, tornam-se mais conscientes dos seus interesses e capacidades em cada domínio (Archambault, Eccles & Vida, 2010; Attwood & Croll, 2011).

O comportamento dos alunos na escola, o relacionamento com colegas e professores e o investimento que fazem em atividades académicas e extracurriculares são aspetos bastante influenciados pelas atitudes que demonstram em relação à escola (Hauser-Cram et al., 2007). Diversos estudos têm demonstrado, nos últimos 20 anos, que as atitudes dos alunos em relação à escola são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior, o que significa que atitudes e comportamentos positivos ocupam um papel importante no sucesso académico (Akey, 2006; Candeias, 1995).

Os efeitos da escolarização e do próprio desenvolvimento do aluno, assim como de características pessoais como o sexo, têm sido demonstrados em diversas investigações. Por exemplo, verifica-se uma atitude progressivamente mais desfavorável com o aumento da idade e uma atitude mais favorável das raparigas (Candeias, 1997; Góis, 2000; Piéron, Telama, Almond & Carreiro da Costa, 2001). Estudos com alunos portugueses (Candeias & Rebelo, 2010) também revelaram importantes efeitos do sexo e do desenvolvimento nas atitudes face à escola em geral.

Tal como acontece com outros construtos, também nas atitudes existem diferenças quando as abordamos em relação com o sexo do aluno. As raparigas parecem ter mais atitudes positivas, enquanto os rapazes são menos motivados e têm mais atitudes negativas face à escola (Cox; Francis, cit. por Van Houtte, 2004). No geral, os dados mostram que as raparigas não pedem mais tempo para estudar, envolvem-se menos em casos de má conduta e mau comportamento, têm menos absentismo e mais expectativas em relação ao futuro, mostrando-se mais entusiasmadas com a perspectiva de continuar a estudar (Van Houtte, 2004). Por outro lado, os rapazes dedicam-se menos aos estudos e desistem com maior facilidade (Barber; Warrington et al., cit. por Van Houtte, 2004), uma vez que a sua popularidade não exige que tenham boas notas e que se comprometam com a escola (Francis; Warrington et al., cit. Van Houtte, 2004). Rapazes e raparigas têm de lidar com as culturas de estudo típicas para cada sexo. Entre as especificidades de cada uma destaca-se que os rapazes são menos orientados para o estudo do que as raparigas e estas diferenças na cultura de estudo influenciam o resultado escolar de ambos, bem como as suas atitudes e comportamentos (Van Houtte, 2004).

Há também evidências que variáveis cognitivas tais como crenças, expectativas e competência percebida, atitudes gerais relativas à escola e atitudes relativas a disciplinas específicas estão relacionadas com o desempenho académico e estas podem diferir entre sexo e grupos raciais (e.g., Ekstrom; House; Wigfield & Eccles, cit. por Linnehan, 2001). Estas crenças e expectativas são adquiridas pelo processo de socialização, no qual o indivíduo adquire os hábitos, valores e normas de um grupo (neste caso o seu grupo de género) no sentido de funcionar em ajuste a esse grupo. Além desta procura de ajustamento ao grupo, também os próprios grupos exercem pressões nos seus membros no sentido destes se adaptarem, comportando-se de acordo com o que se espera deles (Stockard & Mayberry, cit. por Van Houtte, 2004). Neste processo de aproximação aos pares, os rapazes dão mais importância à imagem que passam para o seu grupo enquanto as raparigas consideram as relações íntimas e interpessoais mais importantes. Para a imagem que os rapazes pretendem passar, ter boas atitudes face à escola não é importante (Van Houtte, 2004).

As atitudes dos alunos face à escola e à aprendizagem podem ser negativamente afetadas por ambientes sociais desfavoráveis, como dificuldades familiares ou rejeição por parte dos pares. Para estas crianças e jovens, o apoio e aceitação por partes dos professores desempenha um papel especialmente crítico para compensar a diminuição dos níveis de motivação e autoconfiança (Urda & Schoenfelder, 2006).

Quando a escola é capaz de proporcionar atividades estimulantes aos seus alunos e estes se interessam e participam nessas atividades, quando permite que alunos e suas famílias participem das decisões, então a forma como os alunos reagem à escola muda, mudando também os seus sentimentos e crenças relativamente à escola. Isto significa que escolas mais envolventes e com maior abertura à comunidade escolar são as que desenvolvem atitudes mais positivas nos seus alunos (Abreu, Veiga, Antunes & Ferreira, 2006).

Os alunos que percebem mais suporte dos adultos que convivem com eles na escola e dos seus pais e colegas são também os que têm atitudes mais positivas, melhores valores académicos e se sentem mais satisfeitos com a escola (Akey, 2006).

No que respeita ao contexto português, ainda não há muita investigação sobre as atitudes face à escola, embora os estudos existentes já procurem relacionar este construto com diferentes variáveis. Entre estes salienta-se o contexto socioeconómico, características pessoais do aluno (idade, sexo e ano de escolaridade) e características escolares (disciplinas, motivação e aprendizagem).

Entre os principais estudos salientam-se os de Candeias (1995, 1996, 1997) onde a autora se refere à construção de um questionário para a medida deste construto, bem como algumas relações entre este e dados sociocontextuais do aluno. Nestes observou que alunos pertencentes a meios mais desfavorecidos apresentam AFE tendencialmente mais desfavoráveis que alunos de camadas superiores e que alunos repetentes expressam atitudes mais negativas relativamente ao professor, às atividades escolares e aos projetos futuros, denunciando um maior desinteresse pela frequência escolar. Posteriormente, um estudo de Abreu e colaboradores (2006) demonstra que estudantes com piores contextos familiares (estilos educativos parentais inadequados, fraca coesão familiar, baixo nível de instrução familiar, precária amizade entre irmãos, exposição a programas de violência televisiva) exibem piores atitudes face à escola.

Mais recentemente uma equipa de investigadores da Universidade de Évora retomou o questionário desenvolvido em 1995 e nos diversos estudos já empreendidos os dados sugerem modelos similares de atitudes em relação à escola e à aprendizagem, indicando que estes dependem do efeito de escola, do nível de escolaridade e idade do aluno e da escolaridade dos pais (Candeias, Oliveira, Rebelo & Mendes, 2010; Candeias, Rebelo & Oliveira, 2011a). Um outro estudo demonstrou que o sexo, idade, experiência de reprovação anterior e nível socioeconómico são fatores preditores não só da atitude face à escola, mas também da autoperceção de

competência, de aprendizagem e da motivação para as aprendizagens escolares (Candeias & Rebelo, 2010).

Num outro estudo, o ano de escolaridade revelou ser o melhor preditor das atitudes dos alunos, com valores significativos nas atitudes face à escola, à matemática e à língua portuguesa. Já a variável sexo apresenta-se também como uma boa preditora das atitudes face à escola e à língua portuguesa, tornando-se mais explicativa quando conjugada com o ano de escolaridade (Rebelo et al., 2011). Noutra investigação, Candeias, Rebelo e Oliveira (2012a) verificaram que os principais fatores explicativos da AFE são as atitudes face às disciplinas escolares, principalmente a atitude face à matemática, e ainda a maturidade emocional. Outro estudo das mesmas autoras revela que os alunos do ensino básico se encontram mais motivados para aprender e se comprometem mais com os trabalhos escolares quando têm atitudes mais positivas em relação à escola, sentindo-se competentes para a frequentar, bem como quando sentem que os tempos e espaços são ajustados às suas necessidades (Candeias et al., 2012b).

Por exemplo, Linnehan (2001) encontrou diferenças entre grupos raciais e escolaridade dos pais nas crenças e atitudes dos alunos face às notas. No mesmo estudo concluiu que a escolaridade dos pais está relacionada com a atitude face à escola. Acima de tudo, este estudo salienta a relação entre as atitudes relacionadas com a escola e as crenças de desempenho dos alunos, independentemente do contexto social.

b) Atitudes Face à Língua Portuguesa (AFLP)

A língua portuguesa é uma disciplina bastante importante do currículo educativo nacional, pois além do seu caráter único, é uma disciplina multidisciplinar que serve de suporte às aquisições a realizar nas restantes disciplinas (Antunes & Monteiro, 2008). Mas mesmo com esta importância, pouco se sabe sobre a interação entre as atitudes dos alunos e o seu rendimento e motivação para estudar esta disciplina. Esta lacuna na investigação nacional sobre atitudes face à língua portuguesa leva à procura de informação na literatura científica sobre dados que se reportem àquilo que se consideram as principais competências desta disciplina. Importa nomeadamente o desempenho na disciplina ou em atividades diretamente relacionadas com ela, como a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*), uma vez que o desempenho e os resultados anteriores são fortes preditores das atitudes dos alunos.

Um importante trabalho na avaliação das competências e atitudes dos alunos é o estudo internacional PISA que embora avalie apenas alunos de 15 anos de idade, se tem revelado de extrema importância para conhecer não só os desempenhos, mas também a influência de fatores pessoais, sociais e culturais nos desempenhos e comportamentos dos alunos. No PISA as capacidades relacionadas com a leitura, como as atitudes, interesses, hábitos e comportamentos também são considerados, pois sabe-se que estão relacionados com a aptidão de leitura e o envolvimento em tarefas de leitura (as quais incorporam atitudes, interesses e práticas) e com o desempenho em leitura (OECD, 2009). Entre os resultados destes estudos salienta-se que a diferença mais notória de sexos no que respeita ao aproveitamento escolar reside na “vantagem” que as raparigas têm relativamente à leitura e também que em média as raparigas leem mais e gostam mais de ler do que os rapazes. Esta vantagem a favor das raparigas verifica-se em todos os países e em todos os ciclos do inquérito (GEPE, 2009). Este resultado é consistente com os resultados de 2006, nos quais as raparigas tinham desempenhos na leitura superiores aos dos rapazes, com a diferença a atingir 39 pontos (OECD, 2007). Segundo o PISA (OECD, 2010a) as diferenças na forma como alunos e alunas abordam a aprendizagem e como se envolvem na leitura conta para a maior parte da diferença de desempenho de leitura entre ambos, tanto que se prevê que esta lacuna poderia ser reduzida em 14 pontos se os rapazes se envolvessem na aprendizagem de forma tão positiva quanto as raparigas e em mais de 20 pontos se eles fossem tão empenhados na leitura como elas. O *gap* entre sexos na leitura varia consideravelmente entre os países participantes, o que sugere que rapazes e as raparigas não têm interesses inerentemente diferentes e pontos fortes académicos específicos, significa antes que estes são, na sua maioria, adquiridos e socialmente induzidos: a grande diferença entre os sexos verificada na leitura não é um mistério, ela pode ser atribuída a diferenças que foram identificadas nas atitudes e comportamentos de alunos e alunas (PISA, 2010).

Os resultados dos relatórios PISA para a língua portuguesa nem sempre se revelaram animadores. Inicialmente os alunos portugueses apresentavam 22% de “desempenhos abaixo do nível 1 (nível que caracteriza os maus leitores) no PISA de 2003 em comparação com o valor de referência da UE, que se situou nos 19,8%” (Portal do Ministério da Educação, 1/6/2006 cit. por Afonso & Costa, 2009), o que compromete o sucesso académico e profissional do aluno português. Ao nível da literacia “48% dos alunos portugueses encontravam-se nos patamares inferiores (1 e

2), numa escala de cinco níveis” (Portal do Governo, 1/6/2006; Portal PNL, cit. por Afonso & Costa, 2009). No entanto, a posição de Portugal tem vindo a melhorar e no último relatório os alunos portugueses já se encontravam na média da OCDE para leitura (OECD, 2010b). Outro estudo internacional semelhante ao PISA, o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), demonstrou que atitudes e comportamentos positivos facilitam a literacia de leitura durante os anos de escola e suportam a leitura ao longo da vida. Considera que as atitudes e comportamentos de leitura são influenciados pelos ambientes de casa e da escola, nos quais o aluno vive e aprende (Caygill & Chamberlain, 2004).

Resultados internacionais para a leitura e escrita revelam que as raparigas obtêm médias mais altas para a leitura do que os rapazes e concordantemente as raparigas apresentam atitudes face à leitura mais positivas do que os seus colegas do sexo masculino, sendo este mais um indicador que as atitudes estão relacionadas com o desempenho (PIRLS, 2001). Outros estudos referidos por Archambault e colegas (2010) mostram que com o passar do tempo as raparigas valorizam mais as atividades de literacia e como consequência relatam mais confiança nas suas competências de literacia do que os rapazes. Estudos em diferentes países mostram que as raparigas não só passam mais tempo a ler como também tendem a ler diferentes tipos de materiais (OECD, 2002). O mesmo relatório evidencia ainda que há uma diferença significativa entre rapazes e raparigas no envolvimento na leitura, sendo que a diferença média entre rapazes e raparigas é de 0,38 entre os países da OCDE. Durante este ciclo o maior envolvimento na leitura foi observado entre as raparigas na Dinamarca (0,50), Finlândia (0,82), Islândia (0,46), Noruega (0,35), Portugal (0,36) e Suécia (0,37).

Podemos encontrar, na literatura, referência a estudos que avaliam as diferenças entre sexos nas competências relacionadas com o estudo da língua materna (leitura e escrita). Nesta disciplina a vantagem, embora pequena, é para as raparigas ao nível da escrita, uso da língua e da leitura, diferenças que se verificam já no quarto ano de escolaridade (Willingham & Cole, cit. por Halpern et al., 2007). Na leitura, rapazes e raparigas têm níveis semelhantes de confiança nas suas capacidades, mas os rapazes gostam menos desta atividade do que as raparigas; para a escrita ambos têm atitudes bastante positivas no primeiro ciclo, mas verifica-se um acentuado decréscimo no gosto dos rapazes pela leitura e pela disciplina com o passar dos anos (Ministry of Education Research Division - New Zealand Education, 2006). Na tentativa de explicar estas diferenças, alguns especialistas assumem que os rapazes são discriminados na

escola e que se eles não conseguem desenvolver a sua alfabetização, isso é principalmente devido ao tipo de material de leitura estereotipada usado na escola. Outros argumentam que a decisão dos rapazes para não ler é regularmente influenciada pelos seus pares e pelas normas sociais de masculinidade (Young & Brozo, cit. por Kirsch et al., 2002). Não estar envolvido na leitura é apenas um aspeto de uma atitude mais geral para a escola entre o sexo masculino, pois os rapazes com bons resultados académicos têm de gerir a sua vida académica com muito cuidado, evitando qualquer compromisso aberto para trabalhar (Jackson, cit. por OECD, 2002), caso contrário, correm o risco de ser hostilizados pelos seus pares (Mac an Ghail, cit. por Kirsch et al., 2002).

Saliente-se que, para o aluno, sentir-se bom perante um domínio ou disciplina emerge de uma atitude positiva perante os conhecimentos e/ou tarefas específicas desse domínio ou do interesse na disciplina, enquanto disposição relativamente estável face a esse conhecimento ou tarefa (Efklides, 2011).

c) Atitudes Face à Matemática (AFM)

A Matemática é um conhecimento transversal, imprescindível nas sociedades modernas pelo seu desenvolvimento tecnológico sem precedentes, mas a realidade evidencia-a como um dos conhecimentos mais inacessíveis para muitos alunos (González-Pienda et al., 2007). Nesta disciplina concentra-se um grande número de dificuldades e fracassos escolares (Bishop, 2000). Quer a literatura, quer a prática escolar, sugerem que muitos alunos percebem a disciplina de Matemática como um conhecimento intrinsecamente complexo que gera sentimentos de ansiedade e inquietude, constituindo uma das causas mais frequentes de frustrações e atitudes negativas face à escola (González-Pienda et al.; Koehler & Grouws; Núñez et al., cit. por González-Pienda et al., 2007).

Uma possível definição de atitudes face à matemática considera-as como *“um conjunto de crenças e orientações afetivas relacionadas com a matemática, como ansiedade face à matemática, estereótipos matemáticos de género, autoconceito matemático e expectativas de sucesso e fracasso em matemática”* (Gunderson et al., 2012, p. 153). Além disso, referem que estas atitudes têm um papel fundamental no desempenho a matemática, na escolha de cursos relacionados com a matemática e na persecução de carreiras ligadas a esta disciplina.

Estudos realizados por Dina e Efklides (2009) revelam a associação entre o autoconceito matemático e as atitudes positivas face a esta disciplina, onde elevados

autoconceitos estão associados com atitudes positivas e baixo autoconceito matemático com atitudes negativas face à matemática.

O estudo internacional PISA 2012 volta a dar particular atenção à matemática e este ano tem dois novos pontos de interesse no que respeita às atitudes dos alunos face à matemática: o interesse do aluno pela matemática e a sua disponibilidade para se envolver nas tarefas desta disciplina. Esta nova avaliação considera que o interesse pela matemática tem implicações no presente e no futuro, pelo que serão avaliados: o interesse pela matemática na escola, se os alunos a veem como útil para a vida real, as suas intenções para continuar a estudar matemática e enveredar por carreiras relacionadas com a matemática. Mais, considera-se que a vontade dos alunos para estudar matemática está relacionada com atitudes, emoções e crenças que o aluno utiliza para beneficiar, ou evitar, da literacia matemática que já alcançou. Parte-se do pressuposto que atitudes, emoções e crenças positivas face à matemática são, por si só, um ponto de chegada valioso, como resultado da escolaridade e predis põem o aluno para usar a matemática na sua vida. Ainda de acordo com o plano de estudos do PISA 2012, alunos que tenham atitudes positivas face à matemática estão em melhores condições de aprender matemática do que os alunos que se sentem ansiosos com esta disciplina. Este dado faz com que um dos objetivos para a educação matemática seja o desenvolvimento de atitudes, crenças e emoções positivas nos alunos, que os levem a usar a matemática que já sabem com mais sucesso e a querer aprender mais para usar na sua vida pessoal e social (OECD, 2010).

Muito se assume sobre a diferença nas capacidades matemáticas de rapazes e raparigas, sendo que estas diferenças não são exclusivas da escola, mas também esperadas em casa (Geist & King, 2008). Estudos realizados sobre o impacto das expectativas e atribuições dos pais e professores sobre as atitudes dos alunos mostram que os estereótipos matemáticos de género dos adultos influenciam as suas expectativas e atribuições para o desempenho a matemática de rapazes e raparigas, os quais podem, por sua vez, afetar as atitudes e desempenhos dos alunos (Gunderson et al., 2012).

Estudos desenvolvidos por Eccles e colaboradores (1993) revelaram que, no sexto ano de escolaridade, os pais de raparigas têm menos expectativas em relação ao seu desempenho futuro a matemática do que os pais de rapazes e apresentam mais confiança no desempenho das suas filhas em inglês do que têm nas suas capacidades matemáticas. O mesmo estudo revela que os pais de raparigas acreditam que para

elas a disciplina de matemática é mais difícil do que para os rapazes, pelo que têm de se esforçar mais para ter bons resultados a matemática. Pelo contrário, acreditam que para alcançar bons resultados a inglês, as raparigas têm de se esforçar menos. As crenças dos pais espelham-se nas crenças de eficácia das alunas, mas não se manifestam no seu desempenho real, ou seja, as alunas não valorizam tanto o seu trabalho e realizações como valorizam as crenças dos seus pais (Eccles & Davis-Kean, 2005). Ainda neste estudo de 2005, as autoras referem que as crenças dos pais em relação às capacidades das filhas para obter bons desempenhos a matemática e a inglês são de tal forma fortes que independentemente de quão boas as alunas sejam a matemática, se os pais pensarem que elas são melhores a inglês do que a matemática, vão acabar por acreditar que são realmente melhores a inglês.

Tal como acontece nas línguas, também os estereótipos dos professores sobre a competência matemática dos seus alunos podem levar os alunos a desenvolver esses mesmos estereótipos, os quais, após interiorizados nos sistemas de crenças, influenciam as atitudes face à matemática dos próprios alunos. Entre as crenças dos professores sobre as diferenças de sexo na habilidade matemática encontram-se acreditar que os alunos são mais lógicos, competitivos e independentes a matemática e ainda que gostam mais desta disciplina do que as alunas e que a matemática é uma disciplina mais difícil para as alunas do que para os alunos (Gunderson et al., 2012).

Na sala de aula, as raparigas tendem a sentir-se menos confiantes sobre as suas respostas nos testes de matemática ao contrário dos rapazes (Geist & King, 2008). Os mesmos autores referem que à medida que progredem na escolaridade, as raparigas tendem a perder o interesse pela matemática muito mais drasticamente que os rapazes. Também as crenças e expectativas dos professores são diferentes para rapazes e raparigas. Os professores atribuem o sucesso a matemática das alunas ao esforço e o sucesso dos rapazes ao talento (Smith, Jussim & Eccles, 1999). Este tratamento diferenciado de pais e professores leva os estudantes a internalizar estas atitudes e a acreditar no que os seus pais e professores acreditam (Geist & King, 2008), ou seja, as raparigas tendem a desacreditar na sua competência matemática e a desinvestir desta área e áreas afins, enquanto os rapazes se mantêm motivados e empenhados na tarefa. Pais e professores devem evitar os estereótipos de género que predominam na televisão e outros meios de comunicação, pois modelos positivos em termos de habilidade matemática e pensamento vão acompanhar os alunos no longo caminho para o desenvolvimento de atitudes positivas e habilidades em matemática.

Eccles (2007) encontrou também influência nas atribuições causais que pais e

professores fazem para os sucessos e fracassos dos alunos a matemática para explicar as diferenças de sexo na percepção que têm das habilidades das crianças. Estas atribuições causais de modelos adultos próximos podem influenciar as atribuições causais que os próprios alunos fazem dos seus sucessos e fracassos, os quais são importantes para explicar as atitudes e desempenhos na disciplina (Gunderson et al., 2012). Além das influências diretas das crenças e expectativas de pais e professores nas atitudes e desempenhos de alunos e alunas a matemática (e a língua portuguesa) também os valores transmitidos pela sociedade são capazes de influenciar as atitudes e crenças dos alunos, principalmente sob a forma de estereótipos socioculturais (Ambady, Shih, Kim & Pittinsky, 2001).

Enquanto alguns autores procuram apenas explicar as diferenças de sexo nas atitudes e desempenhos dos alunos, outros procuram perceber de que forma essa influência pode ser exercida, o que para esta dissertação é importante, na medida em que permite relacionar as atitudes das crianças e jovens com o contexto em que estão inseridas, onde se desenvolvem e aprendem. Entre essas explicações encontram-se as apresentadas por Efklides (2008), segundo as quais a regulação da aprendizagem dos alunos é baseada (a) nos conhecimentos e julgamentos metacognitivos dos pais e professores, que dão uma representação da cognição do aluno, bem como pelas capacidades metacognitivas (de pais e professores), ou seja, as estratégias de controlo da cognição; (b) nas reações afetivas face à aprendizagem do aluno e (c) nas reações afetivas face ao objeto de aprendizagem (os pais podem, implícita ou explicitamente, transmitir aos filhos as suas crenças sobre os processos cognitivos, as suas ideias sobre si mesmos e sobre eles enquanto aprendizes). Estas reações emotivas dos pais podem ser desencadeadas pela monitorização do progresso da aprendizagem dos filhos, pelas atribuições que os pais fazem às aprendizagens dos filhos e pelas atitudes dos pais face à escola e às disciplinas.

Num trabalho recente, Gunderson e colaboradores (2012) referem que, regra geral, as raparigas tendem a apresentar atitudes mais negativas face à matemática, estereótipos de género, ansiedade e autoconceito mais baixo que os rapazes. Já no primeiro ano de escolaridade os alunos acreditam que os rapazes são melhores a matemática do que as raparigas (Lummis & Stevenson, cit. por Ambady et al., 2001), mas é aos 10 anos que os conteúdos dos estereótipos de género mais denotam os estereótipos dos adultos, acompanhados pelas transformações da adolescência, sendo ainda o período em que as diferenças nos desempenhos a matemática se começam a fazer notar (Ambady et al., 2001). Também Halpern e colaboradores

(2007) fazem referência a esta estereotipização da matemática como um domínio masculino por parte das alunas, embora em termos de realização académica não reconheçam que haja diferenças.

Embora estudos mais recentes mostrem que as diferenças de sexo no desempenho a matemática estão a ficar cada vez menores, o facto é que elas ainda existem a favor dos rapazes (Brunner, Krauss & Kunter, 2008; PISA, 2000, 2003).

Capítulo II.

Inteligência Emocional (IE)

Tradicionalmente, a educação tem-se centrado no desenvolvimento cognitivo com um esquecimento generalizado da educação emocional. No entanto, entre vários autores cresce o acordo que a escola deve também concentrar-se em educar esta última, trabalhando assim no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade dos seus alunos (Hermosell, López & Barco, 2010). Desde os anos 90 do século passado que a IE se tem vindo a afirmar na literatura como variável fortalecedora dos resultados na prestação de ensino, aprendizagem e desempenho profissional (Chermiss; Jaeger, cit. por Antão & Veiga-Branco, 2012).

Nos últimos anos o papel das emoções na aprendizagem tem atraído muitas atenções (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, cit. por Efklides & Petkaki, 2005), quer pela influência das atitudes positivas, quer das negativas. Estas relações são particularmente importantes na autorregulação da aprendizagem, quando os estudantes são muitas vezes chamados a enfrentar informação negativa sobre eles próprios e as suas capacidades, por exemplo, em situações de testes (Ruthig et al.; Maidment & Crisp, cit. por Antão & Veiga-Branco, 2012; Efklides & Petkaki, 2005).

O conhecimento emocional, que permite o estabelecimento e manutenção de relações de interação entre as pessoas, reveste-se de uma importância crucial. A inteligência pessoal abre a porta para a compreensão da expressividade humana, em função de aspetos cognitivos, motivacionais e contextuais e apresenta-se como um conceito de confluência entre a capacidade para ler e discriminar emoções (próprias e dos outros) – inteligência emocional (Candeias, 2002, 2005, 2008).

Esta introdução ao tema da inteligência emocional, visa demonstrar desde logo onde reside a importância de ter nas nossas escolas, e mais tarde em todos os papéis possíveis da sociedade, alunos/pessoas emocionalmente inteligentes. Passar por situações que nos levam a enfrentar informações negativas não acontece só na escola em dias de teste, mas antes todos os dias em diversas situações sociais.

Existem, atualmente, duas correntes principais de IE: a que a considera como uma combinação de contributos próximos da personalidade e relacionados com a competência académica e o desempenho profissional (Bar-On, 2000) e outra que vê a IE como a habilidade para perceber e compreender informação emocional (Mayer,

Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Caruso, Salovey & Sitarenios, 2003).

Bar-On (1997) define a Inteligência Emocional como “*an array of non-cognitive capabilities, competences and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures* (p.14). Esta definição procura abordar as dimensões emocionais, pessoais, sociais e de sobrevivência de inteligência que, segundo o autor, muitas vezes são mais importantes para o funcionamento diário do que os aspetos mais tradicionais e cognitivos da inteligência. O modelo de Bar-On (2000) considera a inteligência socioemocional como a secção de interação entre competências sociais e emocionais, capacidades e facilitadores que determinam como o indivíduo efetivamente se entende e expressa, entende os outros e se relaciona com eles e como lida com questões diárias (Bar-On, 2006). Representa um rompimento com as concepções mais cognitivistas e visa perceber quais os fatores sociais e emocionais que levam o indivíduo a melhorar o bem-estar psicológico.

O seu modelo de IE define cinco fatores – competências intrapessoais, competências interpessoais, adaptabilidade, gestão de *stress* e humor geral – que se subdividem em 15 sub-fatores, espelhados no seu questionário, o *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, Bar-On, 2004): i) *Inteligência Intrapessoal* está relacionada com a capacidade de entender as próprias emoções, expressar e comunicar os sentimentos ou necessidades ao próximo; ii) *Inteligência Interpessoal* é caracterizada pela capacidade do indivíduo para ouvir, entender e apreciar os sentimentos dos outros; iii) *Adaptabilidade* indica a capacidade do indivíduo ser flexível, realista, efetivo na gestão de mudança e capaz de encontrar caminhos positivos nas negociações com problemas diários; iv) competência de *Gestão de stress* é característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão com bons resultados; e v) *Humor Geral* representa a positividade no sentido da perspectiva positiva perante situações desfavoráveis; encontra-se ainda um outro indicador, *Impressão Positiva*, caracterizada pela capacidade excessiva de auto-impressão sobre as próprias qualidades (Kerkoski, 2008) e que funciona como um controlador da qualidade das respostas dadas pelo sujeito.

Concretamente, os estudos de validação do questionário de inteligência emocional de Bar-On (EQ-i:yv, Bar-On & Parker, 2004) revelam a existência de algumas diferenças, embora relativamente pequenas, em diferentes grupos etários. Essas diferenças apontam para pontuações mais altas das pessoas mais velhas atingindo o seu pico aos 40 anos (Bar-On, 2006). Este crescimento gradual também se verifica quando se avaliam apenas crianças (Bar-On & Parker, cit. in Bar-On, 2006). Estes

dados suportam a ideia que a inteligência emocional é uma competência que se treina e desenvolve com a idade. No que respeita a diferenças de sexos, na medida total de IE não se verificam diferenças, mas quando se olha a cada uma das escalas surgem algumas diferenças (Bar-On, 2006). As mulheres têm mais competências interpessoais, sendo que as mais velhas demonstram mais competência intrapessoal, são melhores a gerir as emoções e têm maior adaptabilidade que os homens. As mulheres são mais conscientes das suas emoções, demonstram maior empatia, relacionam-se melhor interpessoalmente e têm mais responsabilidade social que os homens. Já os homens parecem ter mais amor-próprio, são mais autoconfiantes, lidam melhor com o *stress*, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas que as mulheres (Bar-On, 2006). Entre os 14 e os 18 anos, os melhores alunos obtêm melhores pontuações em todas as componentes da IE, com exceção da competência intrapessoal (Parker et al., cit. por Jordan, McRorie & Ewing, 2010). Este resultado pode dever-se ao facto de ser durante esta fase da vida que as pessoas mantêm mais contacto com os seus pares (Hartup & Stevens, cit. por Jordan et al., 2010).

No entanto, outros autores consideram este modelo como misto, já que combinam aspetos de personalidade, cognitivos, sociais e emocionais (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

No segundo caso, a Inteligência Emocional é a “*ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge and intellectual growth*” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10). Desta definição se percebe que o modelo congrega quatro competências principais: perceber, assimilar, compreender e regular as emoções. Aqui a inteligência emocional é parte de outras formas de inteligência e a sua avaliação deve ser baseada em medidas de desempenho e capacidades (Fernandéz-Barrocal & Extremera, 2006).

Podemos identificar quatro facetas da inteligência emocional: autoconsciência, empatia, gestão de relações e gestão de emoções. A primeira diz respeito à capacidade individual para autorrefletir e compreender as próprias emoções, sentimentos e comportamentos, facilitando o uso da informação emocional para fazer julgamentos e tomar decisões (George, cit. por Bellamy, Gore & Sturgis, 2005), a empatia refere-se à capacidade de experienciar e compreender as emoções dos outros quer da sua perspetiva como da perspetiva do próprio, sendo importante na medida que permite aos alunos perceberem os seus colegas e criar relações

colaborativas que facilitam a resolução de problemas. A gestão de relações é a capacidade de perceber e entender as emoções e comportamentos dos outros e modificar a própria resposta emocional em função dos outros, permitindo ao indivíduo resolver efetivamente conflitos e afetar positivamente os comportamentos dos outros. Finalmente, a gestão de emoções diz respeito à capacidade de regular as emoções e comportamentos de forma adequada à situação.

Ao definir o construto de Inteligência Emocional, Mayer e Salovey (1997) apresentaram uma possível hierarquia do desenvolvimento desta, desde a sua forma mais básica até ao processo mais complexo. Neste, a pessoa começa por 1. Ser capaz de perceber, quantificar e exprimir emoções (*emotion perception*); 2. Ser capaz de usar as emoções como um facilitador da cognição (*emotional facilitation on thought*); 3. Ser capaz de entender e analisar as emoções (*emotional understanding*); e 4. Ser capaz de regular as emoções para facilitar o crescimento emocional e cognitivo (*emotion management*) (MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011). Enquanto competência, a IE é desenvolvida com a idade e a interação social, pelo que se espera que os jovens mais velhos tenham melhores índices de QE (Quociente Emocional) do que os seus colegas mais novos.

Estas diferentes conceções de IE espelham-se nos instrumentos de medida disponíveis para as avaliar. Entre os mais comuns encontramos testes de medida de desempenho, que medem a performance do sujeito em determinada tarefa, como é o caso do MSCEIT de Mayer, Salovey e Caruso (2002) e os testes de autorrelato, como o EQ-i de Bar-On (1997), utilizado nesta dissertação e no qual o sujeito responde de acordo com as habilidades que acredita ter (Woyciekoski & Hutz, 2009). Embora muito se discuta sobre a validade dos resultados obtidos em questionários de autorrelato e as qualidades psicométricas das escalas com esse formato, há quem defenda que são válidas no campo da investigação, na medida em que possibilitam a análise da autoperceção em contraste com a competência (Rooy & Viswesvaran; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009).

Antes de avançar para as aplicações práticas da IE na escola, retome-se a ideia apresentada no início deste capítulo para a complementar: o papel das emoções na aprendizagem autorregulada (*SRL – Self Regulated Learning*, Schunk & Zimmerman, cit. por Eklides, 2009) e a sua relação com a metacognição (de acordo com o modelo MASRL). A aprendizagem autorregulada, estando estreitamente relacionada com o *self* e com os objetivos de cada um e não apenas com características objetivas da

tarefa de aprendizagem, está associada ao afeto, pois o sucesso ou fracasso na tarefa tem implicações na autopercepção de competência e na própria estrutura do *self*. Assim, a tarefa de aprendizagem representa uma situação de avaliação que desencadeia emoções relacionadas com a avaliação (Pekrun, Elliot & Maier, cit. por Efklides, 2009). Desta forma a aprendizagem envolve emoções, sentimentos e atitudes que, em conjunto com a motivação, direcionam a autorregulação (Efklides, 2009). Ou seja, a aprendizagem autorregulada, embora fora do âmbito desta dissertação, é, de acordo com Efklides (2001, 2006, 2009, 2011), um dos aspetos da vida escolar dos alunos onde emoções e atitudes se conjugam, mostrando a pertinência da realização de estudos como este, que procuram conhecer de que modo estas se complementam.

No contexto escolar, os aspetos mais debatidos que envolvem a IE referem a sua contribuição para explicar grande parte do sucesso escolar e profissional, mas poucos são os estudos que efetivamente demonstram esta relação (Mayer, Caruso et al., cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009). Já em 1998 Eisenberg, Cumberland e Spinrad (cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009) referiam que a IE influencia o desenvolvimento emocional e social das habilidades que constituem pré-requisitos básicos para a aprendizagem e o ajustamento escolar. Recentemente têm surgido alguns estudos (ex. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey; Ciarrochi, Chan & Bajgar; Extremera & Fernández-Berrocal; Mestre & Fernández-Berrocal; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre; Trinidad & Johnson, cit. por Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008) que mostram a importância da inteligência emocional no contexto escolar. Esta influência manifesta-se em quatro domínios principais: relacionamentos interpessoais, bem-estar psicológico, desempenho académico e manifestação de comportamentos disruptivos.

O bem-estar do aluno pode ser definido em termos de aprendizagem de sucesso associada a afetos positivos, pois leva os alunos a sentirem-se responsáveis pelas suas aprendizagens e a estarem intrinsecamente motivados para aprender (Efklides, 2010). O bem-estar psicológico do aluno depende da sua capacidade para dar atenção às suas emoções, experimentar sentimentos claros e recuperar de estados mentais negativos, faculdades facilitadas em alunos com elevada inteligência emocional. Pelo contrário, alunos com baixos níveis de IE estão mais sujeitos a experimentar *stress* e dificuldades emocionais durante o estudo – a IE pode, assim, funcionar como moderador entre o efeito das capacidades cognitivas e o desempenho académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Segundo Eisenberg, Cumberland e

Spinrad (cit. por Woyciekoski, & Hutz, 2009) a IE influencia o desenvolvimento emocional e social das habilidades, que constituem pré-requisitos básicos para a aprendizagem e ajustamento escolar.

Também Neves e Carvalho (2006) referem que se o aluno conhecer as próprias reações emocionais pode melhorar a capacidade para controlar as respostas automáticas na resolução de problemas e conseguir melhores desempenhos. O desempenho escolar (não apenas os resultados em termos de notas, mas o ajustamento ao contexto, a qualidade das relações interpessoais, o desenvolvimento global) da criança deve ser analisado, considerando-se não apenas as suas características pessoais, mas também o seu ambiente familiar e escolar, pois tais fatores interagem entre si podendo facilitar ou prejudicar o aluno, as suas potencialidades e habilidades (Santos & Graminha, 2005). Sendo a família o primeiro referente para o desenvolvimento psíquico da criança, o seu papel é insubstituível na formação de sentimentos, atitudes e valores. Os estilos educativos da família têm uma ação central sobre o desenvolvimento emocional e social da criança (Ramos, Fernandez-Berrocal & Extremera, 2007).

A componente da IE que parece ser particularmente importante no ambiente de estudo é a regulação das emoções, uma vez que os alunos que conseguem regular as suas emoções são mais competentes a gerir o *stress*. Mas também ser capaz de perceber e compreender as emoções facilita aos alunos a tarefa de construir e manter o suporte social, pois o sucesso académico não passa apenas por ter boas notas, passa também por estabelecer relações colaborativas no trabalho de grupo (Lopes, Salovey & Straus, cit. por MacCann et al., 2011). A regulação emocional assume esta relevância pois permite baixar a importância das emoções negativas e aumentar o peso das emoções positivas, dando aos alunos um mecanismo adaptativo para lidar com os inevitáveis *stressores* da vida escolar (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012). Os alunos que conseguem autorregular as suas emoções sofrem menos com as emoções negativas associadas à avaliação e alguns conseguem mesmo gerar emoções positivas que facilitam o desempenho (Pekrun et al., cit. por MacCann et al., 2011). A IE facilita a autorregulação eficiente para alcançar os fins desejados (Salovey et al., cit. por Saklofske et al., 2012). Num estudo conduzido por Parker, Summerfeldt, Hogan e Majeski (2004) os autores concluíram que pelo menos 17% do desempenho escolar é explicado pela inteligência emocional-social, somada à inteligência cognitiva, ou seja, o modelo de Bar-On é capaz de identificar que alunos vão alcançar bons desempenhos na escola e quais os que vão experimentar alguns

problemas (Bar-On, 2006).

No ambiente escolar são várias as emoções que os alunos experimentam diariamente. Concretamente em relação à aprendizagem, umas emoções são facilitadoras (conforto, bom-humor, prazer, curiosidade, sentido de desafio e persistência) e outras desfavoráveis (medo, confusão, incerteza, resignação, aborrecimento) (Neves & Carvalho, 2006), pelo que ser capaz de perceber e gerir as emoções permite ao aluno manter-se num estado de equilíbrio e persistir na tarefa. Alunos emocionalmente competentes são capazes de se manter calmos quando confrontados com um problema novo e não familiar, analisar esse problema e persistir na procura de estratégias que permitam resolvê-lo. Já alunos com menos competência na regulação emocional tendem a manifestar mais nervosismo e ansiedade face ao problema desconhecido, podendo mesmo desistir de o resolver, originando sentimentos de frustração e desmotivação.

Noutra perspetiva do contexto escolar, a IE contribui para aumentar a motivação, o planeamento e para facilitar a tomada de decisão, que por sua vez influenciam positivamente o desempenho académico (Lam & Kirby; Salovey et al., cit. por Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008). Embora se reconheça a importância da IE para o desempenho escolar e profissional, sabe-se que a sua importância varia entre domínios académicos e profissionais, ou seja, dependendo da disciplina em estudo, as componentes de IE que mais importância adquirem são diferentes (Boyatzis, Goleman & Rhee, cit. por Castejón, Cantero & Pérez, 2008). Resultados de diversos estudos apontam que a IE modera a relação entre o QI e o desempenho académico (Downey et al., 2008), por exemplo, tem uma relação mais forte com o inglês do que com a matemática ou as ciências (Petrides & Furnham, cit. por Jordan et al., 2010). Jordan e colaboradores (2010) encontraram correlações positivas entre desempenho global e a adaptabilidade e negativas entre o desempenho e a gestão de *stress*; quando analisada a amostra por disciplinas, encontraram relações positivas entre a matemática e a adaptabilidade. Estes dados sugerem a necessidade de se considerarem as subescalas da IE e as disciplinas em separado quando se estuda a relação entre a IE e o desempenho académico. Outros estudos apontam a associação moderada entre os resultados no EQ-i e as notas dos alunos, nomeadamente em grupos de alto, médio e baixo sucesso académico, ou seja, o sucesso académico está fortemente relacionado com as várias dimensões da IE (Parker et al., cit. por Downey et al., 2008).

Dada a importância das competências sociais e emocionais para a aprendizagem e o sucesso dos estudantes, várias escolas têm programas de Aprendizagem Socio-Emocional – *SEL: Social-Emotional Learning*. Estes programas são desenhados para que o aluno adquira conhecimentos, capacidades, atitudes e crenças que lhe permitem reconhecer e gerir emoções, preocuparem-se com os outros, tomar boas decisões, desenvolver relações positivas e ter bom comportamento. Entre as principais competências escolares trabalhadas no SEL encontram-se as atitudes (melhor sentido de autoeficácia, atitudes mais positivas face à escola e à aprendizagem, mais motivação académica, melhores estratégias de *coping* com *stressores* escolares), comportamentos (mais comportamentos pró-sociais, menos absentismo, mais participação nas aulas, mais esforço no estudo e mais situações de leitura fora da escola) e desempenho (melhores competências de estudo a matemática, línguas e ciências, melhores resultados escolares ao longo do tempo, melhores notas nos testes, melhor planeamento e resolução de problemas) (Zins, Elias & Greenberg, 2007).

Deste modo é importante conhecer os perfis socioemocionais de cada disciplina/área (Castejón et al., 2008) para traçar planos de intervenção adequados.

O desenvolvimento da IE deve ser percebido enquanto enquadrado num outro nível mais complexo, que é o desenvolvimento global da criança e do jovem. Assim, a adolescência é o período crítico para a manifestação e desenvolvimento da inteligência emocional e das competências sociais. Inicia-se a procura pela aceitação social e as relações interpessoais tornam-se mais complexas e desafiadoras, tal como a relação com o contexto e a aceitação das normas impostas; por outro lado, as pressões sociais para alcançar os comportamentos e rendimentos que se julgam adequados também aumentam, colocando o adolescente perante situações indutoras de *stress*. Entre as problemáticas mais comuns encontram-se a falta de assertividade, lacunas nas estratégias de *coping* e resolução de problemas e a ansiedade perante o estabelecimento de relações com o sexo oposto (Christoff et al., cit. por Zavala Berbena, Valdez Sierra & Vargas Vivero, 2008). As competências sociais e a inteligência emocional têm um papel fundamental nesta fase, principalmente pela facilitação da aceitação social. Um estudo realizado por Zavala Berbena e colaboradores (2008) revelou a existência de elevados índices de IE em alunos com alta aceitação social, evidenciando mais uma vez a relação entre IE e competência social (outros estudos que apontam neste sentido foram desenvolvidos por Gil-Olarte,

Palomera e Brackett (2006); Mestre, Guild, Lopes e Salovey (2006) e Barchard e Hakstian (2004) nos quais se salienta que o reconhecimento e gestão das emoções favorecem as relações interpessoais e a adaptação social entre jovens, citados por Berbena et al., (2008).

No que respeita ao sexo, a relação entre este e a IE não é linear. Por um lado há dados que apontam no sentido do sexo ter implicações na perceção, regulação e expressão de emoções, tendo implicações nos níveis de IE. Por outro lado, existem estudos que averiguaram a influência do sexo nos desempenhos de IE e não foram encontradas diferenças entre rapazes e raparigas, evidenciando que a inteligência emocional não é específica para cada sexo (Ogunyemi, 2008).

Alguns estudos encontraram diferenças entre os sexos nas medidas de inteligência emocional em crianças, adolescentes e adultos (Harrod & Scheer, cit. por Sánchez-Nuñez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008). No entanto, estas diferenças não são evidentes em todos os instrumentos de avaliação de inteligência emocional, nas medidas de autorrelato ou de desempenho. De forma geral, nas medidas de autorrelato as mulheres pontuam mais em atenção emocional e empatia, enquanto os homens são melhores a regular as emoções (Sánchez-Nuñez et al., 2008). Nos testes MEIS e MSCEIT (Mayer et al., 2002), as diferenças são mais significativas, tendo as mulheres melhores desempenhos que os homens (Sánchez-Nuñez et al., 2008). Em estudos que recorrem às duas formas de medição, os resultados apontam que os homens tendem a autoavaliar-se como tendo maior IE do que realmente demonstram nos testes de desempenho e no caso das mulheres acontece exatamente o contrário (Brackett & Mayer; Lumley et al.; Petrides & Furnham, cit. por Sánchez-Nuñez et al., 2008). Da revisão de literatura levada a cabo por Sánchez-Nuñez e colaboradores (2008) verifica-se que as diferenças de sexo em IE reportadas na infância se podem dever às diferentes formas como as competências emocionais são ensinadas e transmitidas a rapazes e raparigas. Um outro estudo conduzido por Guastello e Guastello (cit. por Sánchez-Nuñez et al., 2008) revelou que estas diferenças são mais evidentes na geração dos pais do que nos seus filhos, o que pode indicar que a mudança atual no panorama cultural e educacional está a alterar também a transmissão do reconhecimento e gestão das emoções.

Os sentimentos têm um papel fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, principalmente na infância. Ao longo da vida, as crianças vão experimentar

sentimentos relativos às pessoas e aos contextos onde se desenvolvem, sentimentos esses que as poderão marcar profundamente (ex. Amaral; Bandura & Walters; Sprintall & Sprintall, cit. por Borralho & Oliveira, 2010). Do ponto de vista neuropsicológico, os sentimentos funcionam como marcadores somáticos que controlam os processos de tomada de decisão e portanto influenciam os comportamentos (Damásio, 2005). Os marcadores somáticos funcionam como sinais informativos, inconscientes, positivos ou negativos, que informam se uma determinada ação deve ou não ser realizada (Borralho & Oliveira, 2010). Se aplicarmos esta informação ao contexto escolar, é perceptível que os sentimentos manifestados pelos alunos face a uma disciplina ou mesmo à própria escola vão determinar o envolvimento que o aluno faz com estas e a quantidade de esforço que coloca em cada tarefa, bem como determina se o aluno terá atitudes positivas ou negativas. Mais uma vez ressalta a importância de também a escola se assumir como um espaço de aquisição e desenvolvimento de competências emocionais dos alunos, de modo que estes se tornem cada vez mais capazes de reconhecer, gerir e ajustar os seus sentimentos e emoções. Tal como referem Papalia, Olds e Feldman (2008), um dos aspetos mais importantes para o aluno passa pelo controlo dos sentimentos negativos, o que muitas vezes se aprende pela observação e imitação dos comportamentos e atitudes dos outros (Borralho & Oliveira, 2010).

Os sentimentos dos alunos relativamente à escola e a eles mesmos enquanto alunos têm importantes implicações para o seu bem-estar e sucesso escolar. Os alunos que gostam da escola e que acreditam nas suas capacidades para alcançar o sucesso deverão ser mais entusiásticos e envolver-se mais nas atividades de sala de aula do que os alunos que têm atitudes negativas face à escola e se percebem como menos competentes para as atividades escolares (Valeski & Stipek, 2001). Os alunos tendem a participar ativamente e a ter melhores desempenhos em disciplinas que gostam, que percebem a importância para o dia a dia e nas quais acreditam que terão sucesso (Archambault et al., 2010). Sentimentos de dificuldade ou confiança e o esforço estimado para resolver uma tarefa influenciam e são influenciados pela percepção de competência e autoconceito do aluno. Para o aluno interpretar efetivamente as suas experiências metacognitivas e regular as suas cognições e emoções, é fundamental o suporte que percebe dos pais, dos professores e dos pares (Efklides, 2008).

Em suma, considera-se que a inteligência emocional trabalha em conjunto com a

competência cognitiva (QI) para aumentar e melhorar o desempenho humano (Akinboye, cit. por Ogunyemi, 2008) sendo isso que diferencia o desempenho excepcional do desempenho medíocre. Uma possível explicação para a forma como estas interagem refere que as emoções, crenças, valores e experiências medeiam e são mediadas pelos interesses, vontade e persistência. Estas influenciam e são também influenciadas pelos processos cognitivos responsáveis por transformar a informação em aprendizagens (Dogan, 2012).

Capítulo III.

Perfis

A complexidade progressivamente assumida nos diversos estudos sobre atitudes e emoções face à escola e às aprendizagens escolares tem vindo a reclamar a necessidade de um olhar mais multidimensional sobre a interação entre variáveis explicativas. A necessidade de cruzar a compreensão das variáveis e respetivas interações com a compreensão das suas manifestações nos indivíduos e a identificação de possíveis padrões de manifestação levou ao ressurgimento do interesse pelos estudos sobre perfis (Candeias & Rebelo, 2012). Como referem González, Solano & González (2008), a análise de perfis diferenciais permite identificar habilidades específicas de domínio que estão melhor associadas a reações emocionais, comportamentos e rendimento na escola, abrindo um campo promissor na medida que permite identificar preditores de comportamento e rendimento académico.

Na literatura encontram-se diversos estudos sobre ainda mais diversos tipos de perfis. Entre as variáveis mais comuns para caracterizar os perfis observam-se as competências que se consideram fundamentais na área em estudo, as aptidões para a realização de determinada tarefa, o nível social e económico, diferenças biológicas, idade e sexo, entre outras. Para esta dissertação, os perfis mais importantes serão os que diferenciam entre sexos, entre fases de desenvolvimento e entre competências em relação com o sexo e a idade.

De acordo com Antão e Veiga-Branco (2012) a pertinência do estudo dos perfis funcionais dos alunos, no que respeita à manifestação de emoções e às atitudes que justificam os seus comportamentos, deve agora atender a outros componentes antes esquecidos, como são o sexo e as suas manifestações no perfil de competência emocional, que permite ao investigador pensar sobre as relações destas com a motivação e a aprendizagem. A discussão sobre diferentes perfis de homens e mulheres não se coloca apenas nas atitudes e na inteligência emocional, sendo um campo de estudo amplo e diversificado. Os primeiros estudos da psicologia visavam as diferenças nas capacidades cognitivas, na estrutura cerebral e só mais tarde se considerou introduzir também a influência cultural e social. Evidências empíricas mostram que existe uma pequena diferença de sexos na habilidade geral (Colom & Lynn; Deary, Thorpe, Wilson, Starr & Whalley; Jensen, Lynn & Irwing, cit. por Johnson & Bouchard Jr., 2006) e que os homens obtêm melhores desempenhos em tarefas

visuo-espaciais e matemáticas e as mulheres em tarefas verbais (Halpern & Jensen, cit. por Johnson & Bouchard Jr., 2006; Steinmayr & Spinath, 2008). Outros estudos revelam que os rapazes têm melhores resultados, maior autoconceito e valorizam mais a matemática enquanto as raparigas apresentam autoconceitos mais elevados e valorizam mais tarefas relacionadas com as línguas (Steinmayr & Spinath, 2008)

Se é verdade que as características individuais são o preditor mais importante do desempenho escolar (principalmente a inteligência académica), então estas diferenças de sexo na inteligência deveriam ser a resposta para as diferenças entre os sexos nos resultados escolares. No entanto, esta explicação das capacidades cognitivas mostra-se insuficiente para responder à questão.

A explicação para as diferenças de sexo pode ser dividida em fatores biológicos e fatores sociais. Os fatores sociais focam-se em causas ambientais, como o modelo dos papéis sociais, segundo o qual rapazes e raparigas, homens e mulheres atuam de acordo com expectativas comuns, partilhadas no seu ambiente cultural próximo e que são internalizadas desde tenra idade. As diferenças no autoconceito, objetivos e valores também são explicadas pelas crenças estereotipadas sobre os sexos e transmitidas por modelos importantes como os pais e professores. De acordo com esta perspetiva, as raparigas têm autoconceito mais elevado, traçam objetivos e valorizam mais as línguas e tarefas verbais, enquanto os rapazes apresentam estas características para a matemática e a física (Eccles, 1994; Steinmayr & Spinath, 2008).

Uma explicação mais aceite para as diferenças de sexo no desempenho escolar reside na personalidade e na motivação. Assim, os melhores desempenhos das raparigas podem resultar do facto de elas serem mais motivadas para alcançar bons resultados na escola ou porque ter boas notas pode ser uma recompensa por se portarem bem nas aulas (Freudenthaker, Spinath & Neubauer, 2008). Também Yeung e colaboradores (2011) procuraram conhecer as diferenças de rapazes e raparigas nas componentes motivacionais, assumindo que estas podem ser explicadas em termos dos diferentes estereótipos de género. Desta forma, os rapazes tendem a ser mais motivados para as ciências e a matemática do que as raparigas, sendo que a autoperceção de competência acompanha esta tendência; já as raparigas referem sentir-se mais competentes e motivadas para o estudo de áreas verbais. De um modo geral, os rapazes sentem-se mais competentes que as raparigas e estas são mais orientadas para objetivos de realização (Midgley, Kaplan & Middleton, cit. por Yeung et al., 2011). Estas diferenças são também consistentes com os resultados de um estudo

de Ireson e Hallam (cit. por Yeung et al., 2011) com alunos do ensino secundário de Inglaterra e no qual os alunos se percebem com mais competentes a matemática e ciências e as raparigas têm maior percepção de competência a inglês. Mas não é só entre os sexos que se encontram diferenças relacionadas com a motivação. Outros estudos, nomeadamente de Dina e Efklides (2009), procuram traçar perfis de desempenho e afeto em matemática pelas metas de realização, tipo de instrução para atingir essas metas e o *feedback* externo. As autoras consideram que determinado tipo de perfil é mais importante para a aprendizagem do que outros e procuram perceber de que forma as metas para a realização se combinam com fatores pessoais como habilidade, autoconceito, ansiedade perante a tarefa e atitude (no caso da matemática, como se combinam para explicar os resultados da aprendizagem).

Dina e Efklides (2009) procuraram identificar perfis complexos de características dos alunos, com recurso a análises de *clusters* e investigar de que forma esses perfis preveem resultados de aprendizagem incluindo os desempenhos em tarefas relacionadas e experiências metacognitivas, bem como emoções relacionadas com a tarefa, como interesse e gosto (Pekrun et al., cit. por Dina & Efklides, 2009). Como resultado deste trabalho, as autoras encontraram oito perfis diferentes, dos quais se apresentam os cinco que revelam a influência de atitudes e emoções: o primeiro perfil encontrado caracteriza alunos com elevadas atitudes, elevado autoconceito, alta mestria e elevada abordagem para o desempenho (esta combinação mostra que os alunos podem utilizar diferentes abordagens aos objetivos, relacionadas com a aprendizagem escolar e elevada realização académica a matemática e a línguas); o perfil 4 junta alunos com baixas atitudes, baixo autoconceito e pouca mestria (mesmo assim este grupo tem desempenhos moderados); o perfil 5 identifica alunos com elevada habilidade, atitudes elevadas, baixos níveis de ansiedade e pouco evitamento de desempenho (este é o único perfil que junta apenas características positivas dos alunos); o perfil 6 caracteriza alunos com elevada performance, baixa habilidade, elevados níveis de ansiedade, atitudes baixas e fraco autoconceito (representa os alunos com menor realização académica); finalmente o perfil 7 congrega os alunos com poucos objetivos, baixas atitudes, baixo autoconceito e pouca ansiedade (estes alunos têm fraca realização escolar). Estes resultados levaram as autoras a afirmar que a orientação para a realização de objetivos não é necessariamente fundamental para a caracterização dos perfis, ao passo que a habilidade cognitiva, a ansiedade, as atitudes e o autoconceito são muito importantes. Além disso, os alunos com maior habilidade matemática e/ou autoconceito matemático mais elevado e atitudes positivas

face à matemática são os que têm melhores desempenhos, já os alunos com baixo autoconceito matemático e atitudes negativas face a esta disciplina apresentam desempenhos muito baixos (Dina & Efklides, 2009).

Discute-se, nesta dissertação, como a avaliação das atitudes e da IE pode contribuir para a compreensão do perfil funcional do aluno. Entende-se aqui perfil como um conjunto de recursos que se podem combinar para produzir certos comportamentos complexos. O perfil pode variar conforme se atribua mais importância à descrição dos recursos ou dos comportamentos resultantes. O que dá sentido ao perfil é a combinação de elementos, as interações e a complexidade (Castelló, 2008). Como refere este autor, o tipo de perfil que podemos avaliar é o perfil funcional, a partir do qual se fazem estimações indiretas dos recursos básicos. Não se deve cair no enviesamento de passar diretamente o equipamento funcional de uma pessoa para o campo das competências. A competência implica maior complexidade e reclama a interação de múltiplas características afetivas, cognitivas e comportamentais que desempenham papéis tanto mais importantes na competência resultante. Portanto, um perfil funcional descreve as funções representacionais disponíveis (as que, até esse momento, se construíram); muitas delas são necessárias — ou imprescindíveis — para que se possam consolidar certas competências.

Um estudo recente de Candeias e Rebelo (2012), seguindo esta perspetiva, faz uma abordagem aos perfis de atitudes face à escola dos alunos do ensino básico, através de estudos correlacionais entre a atitude face à escola, atitude face à matemática e atitude face à língua portuguesa e as competências da inteligência emocional. Este estudo permitiu caracterizar quatro perfis distintos: *perfil de atitude face à escola* (relacionado de forma positiva e significativa com as subescalas gosto e facilidade da atitude face à matemática e face à língua portuguesa, e com a escala completa de inteligência emocional; relaciona-se de forma negativa e significativa com as subescalas desafeto da atitude face à matemática e face à língua portuguesa e com o total da escala completa da atitude face à língua portuguesa); *perfil de atitude face à aprendizagem* (associado de forma positiva e significativa com as subescalas gosto e facilidade e com a escala completa da atitude face à matemática e face à língua portuguesa, e com a escala completa de inteligência emocional; relaciona-se de forma negativa e significativa com a subescala desafeto da atitude face à língua portuguesa); *perfil de atitude face à competência* (relaciona-se de forma positiva e significativa com as subescalas gosto e facilidade, a escala completa da atitude face à

matemática, a subescala gosto, com a escala completa da atitude face à língua portuguesa e com a escala completa de inteligência emocional e relaciona-se de forma negativa e significativa com a subescala desafeto da atitude face à matemática e face à língua portuguesa); por fim caracterizaram o *perfil de atitude de desmotivação* (associa-se de forma positiva e significativa com as subescalas gosto e facilidade da atitude face à matemática e face à língua portuguesa e com a escala completa de inteligência emocional e relaciona-se de forma negativa e significativa com a subescala desafeto da atitude face à matemática e face à língua portuguesa e com a subescala gestão do *stress*).

Um trabalho já anteriormente referido, de Antunes e Monteiro (2008), dá algumas indicações sobre perfis motivacionais dos alunos para a língua portuguesa. Neste sentido, as autoras verificaram que os alunos mais envolvidos na aprendizagem desta disciplina são os mais motivados, com a motivação associada a fatores de ordem intrínseca como Valor/Importância, Interesse/Prazer e Competência Percebida. Por outro lado, é uma disciplina caracterizada por elevados níveis de tensão/ansiedade, provavelmente devido ao facto dos alunos perceberem a necessidade desta disciplina para alcançarem bons desempenhos nas restantes.

É fator recorrente que os rapazes relacionem as suas expectativas de sucesso e competências com áreas de domínio tipicamente masculino – matemática e desporto – e que as raparigas relacionem as suas expectativas de sucesso e competências em áreas tipicamente femininas – línguas (Jacobs et al., 2002). Estas diferenças podem ser consideradas estereotipadas para cada género e parecem desenvolver-se durante o início da adolescência, sendo atribuídas ao processo de socialização e à intensificação dos papéis de género. Com esta diferenciação a ter início na infância e adolescência é de esperar que existam diferenças longitudinais que divergem em função da disciplina em causa. Se a socialização realmente acentua os estereótipos de género, então espera-se que com o avançar da idade e da escolarização os rapazes se identifiquem mais com a matemática e as raparigas com as línguas (Jacobs et al., 2002). Nos alunos mais novos, como este processo ainda não está muito desenvolvido e as diferenças ainda não estão muito enraizadas, é de esperar que a separação masculino/feminino em áreas de conhecimento não seja tão acentuada.

Outros estudos de perfis como é o estudo com professores de Veiga-Branco (cit. por Antão & Veiga-Branco, 2012) concluiu que o perfil feminino de competência emocional não inclui a empatia e o perfil masculino não inclui a gestão de emoções em

grupos. Também a automotivação apresenta valores diferentes, com as mulheres a pontuarem significativamente abaixo, ou seja, os homens são mais otimistas e esperançosos. Já em estudos realizados por Fernandez-Berrocal e colaboradores (cit. por Antão & Veiga-Branco, 2012) as mulheres obtiveram níveis mais elevados de inteligência emocional global, de percepção de emoções e de compreensão e gestão emocional.

Caracterizar o perfil dos alunos no que respeita às atitudes que desenvolvem face à escola e às matérias escolares, logo desde o seu início e a sua evolução ao longo dos anos de escola é importante para compreender a forma como progridem, se modificam ou se vinculam, até porque estas crenças vão, em parte, tornar-se a base sobre a qual os alunos interpretam as experiências escolares e académicas (Eccles, 1994). Quando as percepções de competência são negativas e à medida que as atitudes se vão consolidando, torna-se cada vez mais difícil inverter a percepção negativa que os alunos têm de si e da escola (Valeski & Stipek, 2001). Já atitudes positivas e crenças de eficácia relativas à escola surgem como fatores protetores para crianças em risco de fracasso escolar ou que provêm de famílias com dificuldades (Baker; Pianta, cit. por Valeski & Stipek, 2001). Deste modo, propõe-se ainda estudar a diferença ao longo dos diferentes ciclos de ensino, pois dados empíricos anteriores revelam que à medida que a criança cresce, as suas autopercepções podem variar em função da reavaliação que fazem da sua competência e esta percepção de competência tende a ser cada vez mais em função de disciplinas específicas (Marsh, Craven & Debus, cit. por Yeung et al., 2011). Por outro lado, as crianças tendem a basear a sua percepção de competência em expectativas irrealistas e por isso avaliar-se como mais competentes, mas à medida que crescem, os jovens baseiam as suas percepções em desempenhos reais que alcançam, motivando assim o decréscimo na autopercepção de competência dos jovens e adolescentes (Yeung et al., 2011).

Se muitos são os estudos que apontam para uma grande diferença entre a participação e realização académica de rapazes e raparigas no passado, com vantagem para os primeiros (ex. Freudenthaler, Spinath & Neubauer, 2008; Epstein, Elwood, Jey & Maw, 1998; Frosh et al., 2002; Van Houtte, 2004), são também já muitos os estudos mais recentes que comprovam que as raparigas têm vindo a ultrapassar os rapazes, não só nos resultados académicos finais como no número de anos que se mantêm na escola (Warrington, Younger & Williams, 2000; Van Houtte, 2004; Wong, Lam & Ho, 2002; Epstein et al., 1998; Freudenthaler et al., 2008). As

razões para esta alteração são complexas e multifacetadas, envolvendo o ambiente escolar e de casa, fatores sociais e culturais. Mas o foco central de qualquer análise deve ser o próprio estudante e a forma como diferentes atitudes promovem ou inibem o sucesso escolar (Warrington et al., 2000). São estas diferenças no atual panorama do ensino que tornam pertinente um novo olhar sobre a relação entre as respostas emocionais dos alunos, os seus modelos funcionais cognitivos e as formas e níveis de aprendizagem (Ruthig et al., cit. por Antão & Veiga-Branco, 2012).

Neste trabalho, olhar-se-á para o desenvolvimento atitudinal e emocional dos alunos com base nas propostas do modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1989) e das abordagens multidisciplinares (Machado, Matias & Leal, 2005). Observando as relações entre as atitudes, os níveis de motivação, os afetos, as percepções de competência académica e a inteligência emocional dos alunos, usa-se um modelo de interação dos alunos, como proposto por Renn e Arnold (2003). Aqui, os sistemas e atitudes, a percepção de competência e motivação dos alunos e a sua maturidade emocional interagem em diferentes níveis, moldando a maneira como alunos se vêm no ambiente escolar que os rodeia, permitindo traçar os seus perfis atitudinais e emocionais.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo IV.

Metodologia

4.1. Objetivos da Investigação

Esta investigação tem como principal objetivo caracterizar as atitudes face à escola (aprendizagem e motivação, competência e gestão de tempo), as atitudes face à matemática e à língua portuguesa (gosto, utilidade/facilidade e afetos) e as competências emocionais (adaptabilidade, gestão de *stress*, humor geral, competência intrapessoal e competência interpessoal) em alunos de 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico Português.

Definiu-se como questão de investigação: “*Como se caracterizam os perfis atitudinais e emocionais dos alunos do ensino básico português em função do nível de escolaridade e do sexo?*”. A investigação desta questão orientou-se em função de:

1. Compreender como se caracterizam os perfis atitudinais e emocionais dos alunos do ensino básico português;
2. Conhecer a relação entre as atitudes face às disciplinas de língua portuguesa e matemática, as atitudes face à escola e a autoperceção de inteligência emocional dos alunos;
3. Saber se alunos e alunas apresentam diferentes perfis atitudinais e emocionais;
4. Perceber se os perfis atitudinais e emocionais se mantêm constantes ao longo dos três níveis escolares em estudo.

Assim pretende-se aprofundar o conhecimento sobre fatores psicológicos associados às diferenças entre rapazes e raparigas nas suas vivências ao longo do ensino básico. Ainda que a relação com o desempenho escolar não seja um dos objetivos deste trabalho, já muito se conhece sobre a relação entre as atitudes e o rendimento, bem como o papel fundamental da IE para explicar não só o desempenho, como a capacidade de resiliência e a persistência na tarefa, pelo que o conhecimento pretendido nesta dissertação é pertinente para o contexto educativo português.

Uma vez que os instrumentos utilizados estão ainda em fase de desenvolvimento no âmbito de um projeto mais vasto, considerou-se pertinente para o âmbito desta dissertação fazer o estudo das suas qualidades psicométricas, para a amostra aqui considerada.

Pretende-se, por um lado, que o estudo dos instrumentos venha a revelar as suas qualidades e portanto a utilidade para estudar as atitudes dos alunos e a sua inteligência emocional. Por outro lado, ambiciona-se, com a caracterização dos perfis atitudinais e emocionais, compreender os contributos de outras variáveis, além da capacidade cognitiva, para o sucesso dos alunos na escola. Ou seja, é nosso propósito que esta dissertação seja um contributo para o estabelecimento de ambientes educativos que satisfaçam as necessidades de todos, favorecendo assim o sucesso não só académico mas também pessoal dos alunos que frequentam o ensino básico em Portugal.

4.2. Enquadramento Metodológico

Instrumentos

Para a realização desta investigação foram aplicados aos alunos quatro questionários: Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE, Candeias & Rebelo, 2011, versão original de Candeias, 1997, 2005), Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP, Costa, Neto, Pomar & Candeias, 2011), Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM, Pomar, Silva, Neto & Candeias, 2011) e Questionário de Inteligência Emocional (EQi-yv², Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011, versão original de Bar-On & Parker, 2004). Antes de se prosseguir com a descrição individual dos instrumentos, é importante salientar que estes questionários estão em desenvolvimento no *Projeto RED³ – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses*, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora. Neste sentido, o QAFE e o EQi-yv sofreram uma revisão no âmbito do Projeto e o QAFLP e o QAFM foram construídos pela equipa do mesmo, estando todos ainda em estudo. No entanto, as versões aqui apresentadas foram já alvo de um estudo exploratório das suas qualidades métricas e que permitiu a redução do número de itens em cada

² EQi-yv refere-se à sigla do instrumento na versão original, ou seja, Emotional Quotient Inventory – young version.

³ O *Projeto RED³ – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses* (PTDC/CPE-CED/104884/2008) é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, com o apoio do COMPETE – Programa Operacional de Fatores de Competitividade, QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional e União Europeia – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.

questionário para aquela que é a versão mais atual e que se usou neste trabalho (Neto et al., 2011; Rebelo et al., 2011).

Questionário de Atitudes Face à Escola – QAFE

O QAFE (Candeias & Rebelo, 2011, versão original de Candeias, 1997, 2005) mede as atitudes dos alunos face à escola em três fatores: Aprendizagem, Motivação e Competência. O questionário é composto por 24 itens, aos quais os alunos respondem situando-se numa escala de tipo *Likert* de 4 pontos (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente).

A versão de 2005, que esteve na base do questionário aferido no RED era composta por 25 itens aos quais o aluno respondia numa escala de *Likert* onde 1=Absolutamente de acordo, 2=Parcialmente de acordo, 3=Não concordo nem discordo, 4=Parcialmente em desacordo e 5=Absolutamente em desacordo. Esta versão apresenta um alfa de Cronbach de .964 para a escala total e permite medir as atitudes em função de três fatores: Atitude face à aprendizagem (8. “*É importante que os/as professores/as me ajudem a aprender.*”), percepção de motivação (24. “*Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso*”) e percepção de competência (1. “*Sinto-me competente para andar na escola.*”), que explicam 64,4% da variância total da escala.

Os estudos de validação revelaram um alfa de Cronbach de 0.862 para a escala total e foram encontrados três fatores que correspondem aos originais, explicando 40.9% da variância total da escala (Rebelo et al., 2011).

Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa – QAFLP

O Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP, Costa et al., 2011) partiu de uma versão experimental de 50 itens, à qual os alunos respondiam numa escala de tipo *Likert* de 4 pontos, onde 1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente. O questionário original era composto por cinco fatores: Competência percebida (39. “*Sou capaz de interpretar textos de Língua Portuguesa sozinho/a.*”), Utilidade percebida, (7. “*A Língua Portuguesa está por todo o lado.*”), Interesse (33. “*Gosto de interpretar textos de Língua Portuguesa.*”), Emoções e sentimentos (29. “*A Língua Portuguesa faz-me sentir bem.*”) e Ansiedade (30. “*As aulas de Língua Portuguesa deixam-me inseguro/a.*”). Este questionário foi reduzido após uma aplicação experimental e a versão aplicada é composta por 22 itens,

agrupados em três fatores: Prazer de Estudar Língua Portuguesa (“21. *Estudar LP Tranquiliza-me.*”), Aversão a Estudar Língua Portuguesa (4. “*Ter de estudar Língua Portuguesa assusta-me.*”) e Facilidade de Estudar Língua Portuguesa (6. “*Tenho bons resultados a Língua Portuguesa sem dificuldade.*”). Estes explicam 59,7% da variância total da escala e o alfa de Cronbach é de .900 (Neto et al., 2011).

Questionário de Atitudes Face à Matemática – QAFM

O Questionário de Atitudes Face à Matemática (Pomar et al., 2011) passou pelo mesmo processo que o questionário da língua portuguesa, ou seja, foi realizado um estudo exploratório com um questionário de 50 itens, com os mesmos fatores do QAFLP e com itens muito semelhantes (o conteúdo foi ajustado aos temas e conteúdos da disciplina). As análises psicométricas deste instrumento permitiram a sua redução para 26 itens, agrupados em quatro fatores: Aversão a Estudar Matemática (“18. *Penso que resolver problemas de Matemática é insuportável.*”), Facilidade de Estudar Matemática (“1. *Penso que é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.*”), Prazer de Estudar Matemática (“3. *Estudar Matemática dá-me alegria.*”) e Utilidade da Matemática no Quotidiano (“17. *Penso que a Matemática é útil para a vida.*”). Estes explicam 61,3% da variância e o QAFM tem, nesta versão, um alfa de Cronbach de .924 (Neto et al., 2011).

Questionário de Inteligência Emocional – EQi-yv

O Questionário de Inteligência Emocional (versão de jovens) (Candeias et al., 2011) resulta de uma adaptação para a língua portuguesa da versão original de Bar-On e Parker (2004) e inicialmente traduzido e estudado por Candeias e Rebocho (2007). Na versão inicialmente aplicada pelo Projeto RED (versão de 2007) era composto por 60 itens avaliados por uma escala numérica de tipo *Likert*, onde 1=Nunca; 2=Às vezes; 3=Quase sempre e 4=Sempre. Na escala original os itens encontram-se divididos por seis dimensões: Interpessoal, Intrapessoal, Adaptabilidade, Gestão do *stress*, Humor geral, Impressão positiva. Inclui uma subescala que mede a inconsistência da resposta (Índice de inconsistência) desenhada para a identificação de respostas dadas ao acaso (Bar-On & Parker, 2004). Os estudos de Candeias e Rebocho (2007) revelaram um índice de consistência interna de .87 para a escala total, enquanto as dimensões avaliadas alcançaram os seguintes índices: Adaptabilidade .86; Intrapessoal e

Impressão Positiva .83; Interpessoal .81; Intrapessoal e Expressão de Emoções .70 e Gestão de Stress .69.

Nos estudos de validação de 2011 o EQi-yv foi reduzido para uma versão de 28 itens que apresenta um alfa de Cronbach de .901 e é composta por 5 fatores ou dimensões (“perdeu-se” a escala de Impressão Positiva) que explicam 50,5% da variância total da escala: Adaptabilidade (18. “*Resolvo problemas de formas diferentes*”), Intrapessoal (14. “*É fácil descrever os meus sentimentos.*”), Interpessoal (22. “*Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas*”), Humor Geral (19. “*Sinto-me bem comigo mesmo*”) e Gestão de Stress (16. “*Aborreço-me com facilidade.*”) (Candeias et al., 2011).

4.3. Participantes

Nesta investigação participaram 672 alunos do ensino básico de escolas das regiões norte, centro e sul de Portugal. Procurou-se que a amostra estivesse distribuída homogeneamente pelos três ciclos: 226 alunos de 1º ciclo (33,6%), 242 alunos de 2º ciclo (36,0%) e 204 alunos de 3º ciclo (30,4%). No que respeita à distribuição por sexos, participaram 392 raparigas (58,3%) e 280 rapazes (41,7%). A média de idades dos participantes é 11,47 anos (desvio-padrão 2.0 anos).

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes por ano de escolaridade, sexo e idade.

Tabela 1

Caracterização descritiva dos alunos participantes

Ano de Escolaridade	N	(%)	Sexo		Idade (anos)	
			Feminino	Masculino	Média	D.P.
3.º ano	23	3.4	11	12	8.74	.541
4.º ano	203	30.2	118	85	9.47	.591
5.º ano	21	3.1	11	10	10.81	.512
6.º ano	221	32.9	120	101	10.81	.512
7.º ano	14	2.1	7	7	12.57	.938
8.º ano	39	5.8	34	5	13.74	.637
9.º ano	151	22.5	91	60	14.30	.681
Total	672	100.0	392	280	11.47	2.001

4.4. Procedimentos

4.4.1 Recolha dos dados

A obtenção das autorizações de recolha dos dados, a seleção das escolas participantes e o contacto com as direções destas, professores e alunos e a recolha da respetiva amostra desta investigação, realizaram-se no âmbito do Projeto RED. É uma amostra por conveniência.

Após obtidas todas as autorizações necessárias e preparados os protocolos de investigação, teve início a recolha de dados propriamente dita. Os protocolos foram administrados coletivamente numa única sessão de 90⁴ minutos, na presença de um dos investigadores da equipa do projeto e do professor da turma.

4.4.2. Análise dos dados

Os dois estudos que compõem esta dissertação seguiram os procedimentos que melhor se ajustavam aos propósitos que os definiram: Estudo 1 – análise das qualidades psicométricas dos instrumentos e os procedimentos do estudo; Estudo 2 – caracterização dos perfis atitudinais e emocionais dos alunos do ensino básico português.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao *software* de análise estatística *IMB SPSS Statistics 18*, *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados mais utilizado em ciências sociais e humanas (Maroco, 2011). O estudo dos perfis foi realizado através do Programa Hudap – *Hebrew University Data Analysis Package*.

Antes de se iniciarem as análises, todos os itens de sentido desfavorável foram recodificados. Deste modo, no QAFE foram invertidos os itens 4, 6, 10 e 19; no QAFLP inveteram-se os itens 2, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 19 e 22; no QAFM os itens invertidos são 2, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 19 e 24; para o EQi-yv inverteram-se os itens 12 e 16.

O estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados na investigação baseou-se nas análises da sensibilidade dos itens (média e desvio padrão), de consistência interna (alfa de Cronbach) e da validade de conteúdo (análise fatorial).

Após o estudo das características dos instrumentos, os resultados brutos dos alunos foram padronizados (com recurso a Notas T), por dimensão e por total, de

⁴ Como referido anteriormente, o protocolo de recolha de dados faz parte do Projeto RED. Os questionários utilizados nesta dissertação requerem de 20 a 25 minutos de tempo de resposta.

acordo com as características de cada instrumento. O recurso a resultados padronizados apresenta duas vantagens – por um lado permite a comparação de resultados obtidos em questionários diferentes e por outro lado permite a simplificação das fórmulas e dos cálculos no desenvolvimento de muitos princípios e aplicações estatísticas de tipo paramétrico (Moreira, 2009). O recurso às notas T permite trabalhar com notas positivas, ou seja, a padronização das variáveis permite trabalhar com uma escala que mantém constante a média em 50 e o desvio-padrão em +/- 10.

Foram calculadas as medidas de atitude não só para a escala total, mas também para cada um dos índices dessas mesmas escalas e o mesmo para o índice de inteligência emocional e as suas componentes. Os estudos dos perfis, que motivaram a realização desta investigação, foram realizados com estes dados padronizados tendo os resultados brutos servido apenas ao estudo das qualidades métricas dos instrumentos.

O estudo dos perfis atitudinais dos alunos foi efetuado com recurso a análises MDS operacionalizadas em análises SSA (*Similarity Structure Analysis*) (Guttman, 1968; 1991) tendo como base a Teoria das Facetas.

a) Estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos

O estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos teve como propósito averiguar a fidelidade ou consistência interna das escalas (Maroco, 2011; Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gageiro, 2008), bem como a validade de conteúdo/construto (Maroco, 2011; Moreira, 2009; Pestana & Gageiro, 2008; Raposo, 1981). A fidelidade (precisão ou *reliability*) do instrumento de medida existe quando os dados por ele fornecidos variam pouco de um contexto ou situação para outro; já a validade diz respeito não ao instrumento ao si ou aos seus resultados mas à relação entre os resultados e uma inferência ou ação (Moreira, 2009).

Na fase inicial do estudo das qualidades métricas dos instrumentos procedeu-se a uma análise descritiva simples de frequências, média, mediana e desvio-padrão das respostas a cada um dos itens dos questionários em estudo.

Tendo em vista a análise das características psicométricas das medidas utilizadas foram realizadas análises fatoriais dos componentes principais, seguidas de rotação *varimax*. Os critérios utilizados para excluir um item foram: a) saturação inferior a .40 no hipotético fator; b) a subida do alfa de Cronbach; c) a falta de coerência teoricamente interpretável. Adicionalmente, a percentagem de variância total que é explicada pela solução fatorial devia ser superior a 45% e a solução fatorial final devia

ser coerente com os pressupostos teóricos do instrumento. Paralelamente, foram ainda analisados os índices de consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach.

No entanto, itens que não cumpram os critérios anteriores mas que fossem considerados importantes para explicar o fator a que pertenciam foram mantidos.

b) Estudo dos perfis atitudinais e emocionais - A Teoria das Facetas e a análise SSA

O Escalonamento Multidimensional ou *Multidimensional Scaling* (MDS) é uma técnica exploratória multivariada que permite representar de forma parcimoniosa, num sistema dimensional reduzido, as proximidades (semelhanças/dissemelhanças) entre sujeitos ou objetos, a partir de um conjunto de atributos multivariados medidos ou percebidos (Moreira, 2009). Uma das medidas possíveis em MDS é a análise SSA que será utilizada como medida de investigação nesta dissertação.

A Análise da Estrutura de Similaridades (SSA, *Smallest Space Analysis* ou *Similarity Structure Analysis*) permite identificar as relações entre as variáveis, tal como a análise fatorial e a análise de *Cluster* e é uma técnica não-métrica (Bilsky, 2003). Esta é uma técnica estatística do grupo das técnicas Escalonares Multidimensionais (MDS) (Roazzi, 1995) e como tal está livre de pressupostos, ou seja, não é necessário que os dados sigam distribuição normal ou sejam homogêneos (Moreira, 2009). Na SSA as semelhanças ou dissemelhanças refletem-se nas proximidades e distâncias entre os pontos, de forma a agrupar, no espaço multidimensional, as variáveis semelhantes e afastar as variáveis diferentes (Bilsky, 2003). Este tipo de análise permite transformar distâncias de natureza psicológica em distâncias euclidianas, na forma de representações espaço-geométricas, com base em julgamentos de similaridade, ou seja, é processada uma matriz de correlação entre n variáveis nesse espaço euclidiano (Roazzi & Dias, 2001). Os pontos que surgem no espaço multidimensional marcam a distância de cada variável em relação a todas as outras variáveis pesquisadas. Parte-se do pressuposto que as distâncias no plano geométrico correspondem a distâncias reais do fenómeno psicológico em estudo (Nascimento, Roazzi, Castellan & Rabelo, 2008). Quanto maior for a correlação entre duas variáveis, mais próximas elas vão aparecer na projeção e vice-versa (Guttman & Levy, cit. por Roazzi & Dias, 2001) formando regiões de continuidade ou de descontinuidade que representam espacialmente as correlações entre-itens (Roazzi & Dias, 2001).

Esta técnica permite ainda que sejam estudadas as relações de variáveis externas aos fatores ou dimensões com estes, através da introdução da técnica das variáveis externas como pontos. Deste modo, é possível posicionar espacialmente variáveis como o sexo ou o ciclo de estudo na estrutura das atitudes e emoções sem alterar a estrutura interna destas últimas. O uso desta análise MDS é apoiado na Teoria das Facetas (TF). Esta é um modelo teórico e metodológico que permite saber como se relacionam diferentes variáveis e fatores em estudo (Páramo, 1998). As técnicas desta teoria têm sido utilizadas para investigar inteligência, comunicação, educação e qualidade de vida, por exemplo. A grande diferença entre a TF e as técnicas estatísticas tradicionais reside no facto de na TF as observações ou variáveis não serem vistas como fenómenos isolados, mas antes como um contínuo de comportamento (Páramo, 1998).

Pelo posicionamento das variáveis no espaço euclidiano podemos, então, caracterizar diferentes perfis, pois as variáveis que não se relacionam entre si aparecem distantes e é possível traçar entre elas hipóteses de regionalização – as áreas identificáveis da SSA correspondem aos elementos das facetas (Roazzi, 1995) e uma faceta é uma categorização conceptual que fundamenta um grupo de observações (Brown, cit. por Páramo, 1998).

4.5. Cuidados Éticos e Deontológicos

Durante todo o processo de recolha dos dados todos os cuidados éticos e deontológicos foram tidos em conta. Uma vez que a recolha dos dados para esta investigação faz parte da investigação *do Projeto RED* todas as autorizações foram pedidas e concedidas para o RED. Deste modo, foi obtida a autorização da CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados (Anexo 1) e da DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo 2). Após estas autorizações, foram contactadas as escolas (Anexo 3), na pessoa do seu Diretor, o qual levou o pedido de colaboração a Conselho Pedagógico, que aceitou a colaboração da escola/agrupamento de escolas. Uma vez aceite pela escola, foram distribuídos aos encarregados de educação os pedidos de colaboração dos seus educandos (Anexo 4).

O processo de recolha junto dos alunos decorreu apenas com aqueles que estavam devidamente autorizados pelos encarregados de educação. No início da recolha todos os alunos foram informados das condições de participação e dos seus direitos perante

a mesma, nomeadamente, o seu carácter voluntário e mesmo os alunos que aceitaram participar tinham liberdade para desistir em qualquer momento, sendo o seu protocolo automaticamente invalidado. Ou seja, os dados recolhidos são confidenciais e anónimos. A presença permanente do investigador permitiu ainda que fosse esclarecida qualquer dúvida que pudesse surgir.

Além disso, os dados recolhidos servem apenas para a investigação em curso no projeto e as investigações de mestrado e doutoramento a ele associadas, estando os investigadores conscientes dos cuidados acima referidos. Em nenhuma circunstância serão divulgados dados pessoais dos participantes nem informações individuais sobre os mesmos.

Capítulo V.

Estudo psicométrico dos instrumentos

A consistência interna dos fatores permite medir as diferenças interindividuais, ou seja, em que medida as respostas obtidas diferem porque os participantes têm opiniões diferentes (Pestana & Gageiro, 2008).

Como medidas de consistência interna foram utilizados o Alfa de Cronbach e o Coeficiente de correlação item-escala total.

A análise fatorial consiste de um conjunto de técnicas estatísticas que procuram explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando dos dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever – os fatores (Pestana & Gageiro, 2008).

5.1. Questionário de Atitudes Face à Escola - QAFE

a) Análise descritiva do QAFE

Começou-se por analisar a distribuição das respostas em cada item, no sentido de averiguar a sensibilidade da distribuição dos dados, recorrendo-se à análise das estatísticas descritivas (Anexo 5).

A análise das estatísticas descritivas do QAFE permite verificar que os participantes se distribuem pelos quatro níveis da escala em todos os itens, o que revela a adequabilidade dos itens à escala escolhida. Verifica-se que há mais alunos a responder “Concordo” e “Concordo totalmente”, o que conjugado com o maior número de itens favoráveis à escola do que itens desfavoráveis no questionário, pode ser indicador, desde já, de atitudes predominantemente positivas em relação a esta. No mesmo sentido, os itens com mais percentagem de respostas “Discordo” e “Discordo totalmente” são aqueles com sentido mais negativo relativamente à escola (p. ex. “10. Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.” com 33.8%).

Os valores do desvio-padrão mostram-se mais elevados ($DP > 1$) nos itens de conteúdo referente à competência e também nos itens de cariz mais negativo, ou seja, nestes itens verifica-se uma maior dispersão de respostas.

b) Análise da consistência interna

Numa primeira fase foi analisado o alfa e a correlação de todos os itens com o total da escala corrigido. O questionário apresenta um Alfa de Cronbach para a escala total de .837, o que significa que o instrumento apresenta boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise da correlação do item com a escala total, corrigida, permitiria excluir os itens cuja correlação com a pontuação total não fosse relevante, garantindo a homogeneidade da escala e também a sua validade interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Para esta decisão considerou-se, atendendo a N = 670, valores $>.125$ (Stevens, 1986). Esta análise manteve todos os itens na escala.

Estes resultados foram ainda ajustados depois de realizada a análise fatorial, (descrita no ponto seguinte), tendo sido apurado um valor de alfa final de .835. Tendo os valores das correlações item-escala, corrigida, ficado situados entre .152 e .572 (ANEXO 6).

c) Validade de construto

A análise fatorial exploratória realizou-se com vista a verificar a estrutura do QAFE por comparação à estrutura inicial (Candeias, 1995). Foi então realizada uma análise fatorial exploratória em componentes principais (AFCP) com rotação *varimax*. As análises de adequabilidade de utilização da AFCP através do Kaiser-Meyer-Olkin *Measure of Sampling Adequacy* (KMO = .881) e do teste de esfericidade de Bartket ($\chi^2 = 6724.993$; gl=276; $p \leq .000$) revelaram que é adequado prosseguir com a análise fatorial. A AFCP inicial revelou uma estrutura de 5 fatores explicativos de 59.1% da variância. No entanto esta estrutura mostrou-se um pouco confusa no que respeita aos conteúdos dos itens e muito dispersa, pelo que se optou por realizar uma nova análise fatorial mas forçada a três fatores, tal como sugerem os estudos anteriores (Candeias, 1996; Candeias et al., 2010).

As saturações obtidas, tendo em conta a existência dos três fatores, explicam no seu conjunto cerca de 49.1% da variância, valor considerado aceitável para a análise em curso (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Após esta análise foram excluídos itens com saturações inferiores a .40, ou seja, o item 21 “*As salas onde tenho aulas são agradáveis para aprender*”. O item 19 “*Os teste de avaliação aborrecem-me*” embora com saturação superior a .40 (.411) foi retirado por não fazer sentido no fator onde satura e por apresentar um valor muito

próximo também no fator 3. Já o item 5. “*É importante aprender na escola.*” que em relação ao conteúdo do item deveria saturar, teoricamente, no fator Aprendizagem e motivação, surge nesta estrutura a saturar no fator Competência. Esta diferença entre o esperado e o que realmente veio a acontecer pode ser explicada por uma distorção na interpretação que os respondentes fizeram do item. Assim, o item foi mantido no fator onde tem maior valor de saturação, pois aceitou-se que os alunos considerem a aprendizagem um fator importante para se sentirem competentes.

Na Tabela 3 apresenta-se a distribuição dos itens pelos fatores que ficaram na escala final (a negrito as saturações mais elevadas). De notar que na escala final o item 13. “*Gosto do espaço onde temos o recreio*” aparece com saturação inferior a .40 (.391), tendo baixado o seu valor de saturação em relação à análise anterior pelo que foi retirado para as análises posteriores.

A escala final, apurada com estas análises, explica 53. 4% da variância total.

Tabela 2

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3
1. Sinto-me competente para andar na escola.	-.010	.856	.027
2. Fico feliz quando os meus professores me compreendem.	.572	.070	-.000
3. Sou capaz de tirar boas notas.	-.009	.914	.048
*4. Os horários da minha escola cansam-me, porque tenho pouco tempo para estudar.	-.049	.228	.818
5. É importante aprender na escola.	.306	.527	.079
*6. As aulas deviam demorar menos tempo.	.278	-.192	.620
7. Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.	.620	.120	.097
8. É importante que os/as meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.	.626	.259	-.019
9. Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.	.536	-.050	-.234
*10. Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.	-.103	.247	.813
11. Aprendo coisas práticas na escola.	.624	-.008	.112
12. Estudo a matéria para me preparar para os testes.	.426	.372	.121
14. A escola prepara-me para a profissão que quero ter.	.629	.024	-.041
15. Sou capaz de aprender na escola.	.053	.894	.064
16. Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.	.069	.858	.010
17. Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.	.692	-.132	.157
18. Gosto que os professores saibam brincar.	.511	.075	-.163

Continuação da Tabela 2

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3
20. A escola prepara-me para a minha vida futura.	.724	.041	.006
22. Aprendo coisas novas na escola.	.736	.033	.162
23. Sou capaz de prestar atenção ao que o professor diz.	.041	.821	.107
24. Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.	.686	.113	.014

* Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

A análise do conteúdo dos itens revelou uma boa estrutura organizacional, apresentando algumas semelhanças com o original. Assim, optou-se por esta estrutura com a seguinte distribuição: Fator 1: aprendizagem e motivação (Tabela 4), Fator 2: competência (Tabela 5) e Fator 3: gestão do tempo (Tabela 6). Seguidamente, nas Tabelas 4 a 6 apresenta-se, de modo mais específico, a identificação e uma breve interpretação dos três fatores, os itens distribuídos pelos mesmos, as respetivas saturações fatoriais, comunalidades (h^2), valores próprios, percentagem de variância explicada (por fator e acumulada) e consistência interna (alfa de Cronbach do fator).

Tabela 3

Fator 1: Aprendizagem e motivação

Itens (N=12)	Saturação fatorial	h^2
22. Aprendo coisas novas na escola.	.736	.568
20. A escola prepara-me para a minha vida futura.	.724	.526
17. Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.	.692	.520
24. Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.	.686	.483
14. A escola prepara-me para a profissão que quero ter.	.629	.398
7. Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.	.626	.408
11. Aprendo coisas práticas na escola.	.624	.402
8. É importante que os/as meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.	.620	.459
2. Fico feliz quando os meus professores me compreendem.	.572	.332
9. Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.	.536	.345
18. Gosto que os professores saibam brincar.	.511	.293
12. Estudo a matéria para me preparar para os testes.	.426	.334

Valor próprio: 5.449; Variância: 22,978%; Variância acumulada: 22,978%, α = .849.

Deste fator fazem parte itens que se referem à forma como os alunos se interessam pelas suas aprendizagens escolares e também ao que os motiva para aprender pelo que foi designado por **Atitudes Face à Aprendizagem e motivação**, ou simplesmente, **Aprendizagem e motivação**. Neste fator é possível distinguir duas formas de aprendizagem: formal e informal (Berbaum, 1984/1993). A primeira ocorre num sistema escolar estruturado, desde o ensino básico ao universitário, com programas escolares de formação técnica e profissional, diz respeito a uma forma intencional de aprendizagem, na qual o aluno persegue conscientemente um objetivo. A aprendizagem informal ocorre a todo o momento, mesmo que a pessoa não tenha consciência que está a aprender. Reflete uma aprendizagem ao longo da vida, na qual a pessoa aprende do seu meio ambiente atitudes, valores, capacidades e conhecimentos com base na experiência (Conner, 1997-2009).

A motivação para aprender representa, segundo Bzuneck (2001), uma das questões cruciais em contexto escolar, influenciando largamente o desempenho escolar. Os itens deste fator referem-se quer a fatores de motivação intrínseca – quando o aluno realiza a atividade por iniciativa própria, por esta ser interessante ou prazerosa – quer a fatores de motivação extrínseca – o aluno realiza a tarefa para receber recompensas ou visibilidade social (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Ryan & Deci, 2000)

Tabela 4

Fator 2: Competência

Itens (N=6)	Saturação fatorial	h ²
3. Sou capaz de tirar boas notas.	.914	.837
15. Sou capaz de aprender na escola.	.894	.806
16. Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.	.858	.741
1. Sinto-me competente para andar na escola.	.856	.734
23. Sou capaz de prestar atenção ao que o professor diz.	.821	.688
5. É importante aprender na escola.	.527	.378

Valor próprio: 3,972; Variância: 21,296%; Variância acumulada: 44,274%; $\alpha = .909$.

Neste fator estão presentes itens que se referem à percepção que os alunos têm da sua competência para aprender, pelo que foi designado por **Autopercepção de Competência** ou simplesmente **Competência**. Estes itens dizem respeito à autopercepção de competência pessoal – está ligada ao conceito de julgamentos que os indivíduos fazem acerca da sua capacidade pessoal, não sendo, no entanto, o

mesmo que autoestima (Simões & Ferrão, 2005) – e à autopercepção de competência acadêmica. Esta, no modelo de Greenspan e Driscoll (1997), é uma componente da competência pessoal e diz respeito ao que a pessoa se sente capaz de fazer no domínio da inteligência concetual e da linguagem.

Tabela 5

Fator 3: Gestão do tempo

Itens (N=3)	Saturação fatorial	h ²
*4. Os horários da minha escola cansam-me, porque tenho pouco tempo para estudar.	.818	.724
*10. Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.	.813	.732
*6. As aulas deviam demorar menos tempo.	.620	.499

Valor próprio: 1,787; Variância: 9,100%; Variância acumulada: 53,374%; α =.657. * Itens cotados inversamente.

Os itens que compõem este fator dizem respeito à percepção que o aluno tem da organização dos tempos letivos e do tempo que lhe resta para a realização de outras atividades escolares tendo-se designado por **Gestão do tempo**. A organização do tempo escolar tem implicações quer no tempo dedicado à aprendizagem formal quer no tempo dedicado a atividades lúdicas: “*a flexibilidade como se encontra organizado o ensino-aprendizagem requer capacidades de gestão do tempo por parte do aluno, nomeadamente conciliando as atividades letivas e de estudo com as demais atividades dentro e fora [da escola]*” (Almeida et al., 1998).

5.2. Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa - QAFLP

a) Análise descritiva

Na análise descritiva do Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP) (Anexo 7) observa-se que os alunos mantêm uma boa dispersão das respostas ao longo da escala, revelando a adequabilidade dos itens à escala escolhida. Os alunos respondem com maior frequência nas opções “Concordo” e “Concordo totalmente”. Também neste questionário se nota maior frequência de valores de desvio-padrão superiores a 1 em itens de um tema em específico, neste caso itens que apontam para uma posição negativa face à língua portuguesa, por exemplo, “7. A expressão “Língua Portuguesa” provoca-me uma sensação desagradável.”, DP> 1.174.

b) Análise da consistência interna

A consistência interna foi avaliada inicialmente pelo estudo do índice alfa de Cronbach que indicou boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008) com .865. Seguidamente procedeu-se à análise das correlações do item com a escala total corrigida e uma vez que todos os itens apresentam correlações superiores a .125 não se eliminou nenhum item, estando garantida a homogeneidade da escala e a validade do instrumento (Maroco & Garcia-Marques, 2006) (Anexo 8).

c) Validade de construto

Os estudos fatoriais iniciaram-se com uma análise em componentes principais, com rotação *Varimax*. Foram realizados os testes preliminares da matriz de intercorrelação (KMO = 0.919) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2= 7990,071$; gl=231; $p\leq.000$) que apresentaram índices adequados para a utilização deste método de análise.

Inicialmente foram retidos os fatores que apresentavam valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1, tendo-se obtido uma matriz de quatro fatores que explicavam 63,7% da variância.

Visto que se pretende aproximar as medidas de atitudes face às disciplinas, tentou-se a realização de uma análise fatorial forçada a 3 fatores (Tabela 6). Esta nova análise explica 58,7% da variância total da escala. Apesar da perda de variância explicada entre as duas análises efetuadas, entendeu-se que a constituição dos fatores fazia sentido em termos de conteúdos dos itens e como é uma estrutura que se assemelha à estrutura do questionário da matemática optou-se por esta última.

A análise das saturações dos itens nos fatores revelou-se superior ao ponto corte (>.40) pelo que todos os itens foram mantidos. O item 20 "*Compreendo facilmente o que é explicado em LP.*" apesar do valor de saturação ser próximo em dois fatores e da maior proximidade de conteúdo ao terceiro fator, foi mantido no segundo, pois considerou-se que a facilidade em compreender as matérias é característica suficiente para os alunos se sentirem mais motivados na sua aprendizagem.

Tabela 6

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3
1. Percebo a utilidade da Língua Portuguesa (LP).	.085	.368	.564
*2. As matérias de LP provocam-me insegurança.	.781	-.037	.060
3. Para mim, estudar LP é divertido.	-.040	.770	.294
4. A LP é útil para a minha vida.	.038	.125	.733
5. Estudar LP dá-me alegria.	-.137	.779	.089
6. Penso que é importante ter bons resultados a LP.	.063	.088	.771
*7. A expressão “Língua Portuguesa” provoca-me uma sensação desagradável.	.848	-.087	.126
8. Consigo ser bom/a aluno/a a LP facilmente.	.060	.480	.496
*9. A LP desorienta-me.	.831	-.038	.101
10. Tenho facilmente boas notas a LP.	.032	.410	.529
11. Considero a LP uma área importante no dia a dia.	.105	.167	.714
*12. Interpretar textos de LP desanima-me.	.792	-.065	.120
13. Gosto de estudar LP.	.027	.789	.304
*14. Estudar LP assusta-me.	.866	-.026	.021
15. A LP dá-me competência.	.049	.394	.444
*16. Penso que a LP tem matérias difíceis.	.645	.170	-.035
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de LP.	-.065	.698	.275
*18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para LP.	.696	-.078	.049
*19. Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	.835	-.071	-.007
20. Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	.025	.514	.445
21. Estudar LP tranquiliza-me.	-.134	.758	.035
*22. Quando interpreto textos de LP fico incomodado/a.	.833	-.062	.039

* Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

A distribuição apresentada na Tabela 8 respeita aos fatores finais: Fator 1: *Afetos*, Fator 2: *Gosto e motivação* e Fator 3: *Utilidade e facilidade*.

Nas tabelas 9 a 11 apresentam-se a distribuição dos itens pelo fator, os valores de saturação e as comunalidades (h^2) dos itens nos respetivos fatores, bem como valores próprios, percentagem de variância explicada (por fator e acumulada) e consistência interna (alfa de Cronbach) do fator. É ainda feita uma pequena descrição do conceito medido no fator.

Tabela 7

Fator 1: Afetos

Itens (N=9)	Saturação fatorial	h ²
*14. Estudar LP assusta-me.	.866	.752
*7. A expressão “Língua Portuguesa” provoca-me uma sensação desagradável.	.848	.742
*19. Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	.835	.703
*22. Quando interpreto textos de LP fico incomodado/a.	.833	.699
*9. A LP desorienta-me.	.831	.702
*12. Interpretar textos de LP desanima-me.	.792	.647
*2. As matérias de LP provocam-me insegurança.	.781	.615
*18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para LP.	.696	.493
*16. Penso que a LP tem matérias difíceis.	.645	.446

Valor próprio: 5,926; Variância: 26,200%; Variância acumulada: 26,200%; $\alpha = .928$. * Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

O Fator 1 é composto por itens que fazem referência a um conjunto de sentimentos e emoções provocados pela aprendizagem da língua portuguesa e foi denominado como **Afetos**. Com vista a dar uma perspectiva positiva dos sentimentos e das emoções aqui referidas, os itens que constituem este fator foram invertidos antes do início das análises estatísticas, pelo que se refere a afetos positivos.

A importância dos afetos para a aprendizagem tem um longo percurso, pois já Piaget (1973/1983) quando se referia ao desenvolvimento intelectual falava da relação entre afeto e cognição na aprendizagem, dizendo que sem afeto não haveria interesse, ou motivação. Mais recentemente, autores como Alsop e Watts (1997, 2000), Villani e Cabral (1997) ou Pietrocola (2001) têm procurado desenvolver na educação científica a consciência que aspetos afetivos (emoções, crenças, valores e atitudes) influem significativamente na atividade intelectual dos indivíduos, em particular na aprendizagem (citados por Custódio, Pietrocola & Cruz, 2007).

Tabela 8

Fator 2: Gosto e motivação

Itens (N=6)	Saturação fatorial	h ²
13. Gosto de estudar LP.	.789	.716
5. Estudar LP dá-me alegria.	.779	.633
3. Para mim, estudar LP é divertido.	.770	.680
21. Estudar LP tranquiliza-me.	.758	.593
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de LP.	.698	.567
20. Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	.514	.463

Valor próprio: 5,629; Variância: 17,937%; Variância acumulada: 44,137%; $\alpha = .863$.

Os itens apresentados na tabela anterior procuram averiguar se os alunos gostam da disciplina de língua portuguesa e o que os motiva para a sua aprendizagem, pelo que se chamou a este fator **Gosto e motivação**. Os mesmos autores que defendem a influência dos afetos na aprendizagem, defendem também que esta é um processo cognitivo e motivacional. Deste modo, para aprender são necessárias componentes cognitivas mas também é necessário ter disposição, intenção e motivação suficientes (componentes motivacionais) (Bacete & Betoret, cit. por Perini, Ferreira, Clement & Custódio, 2009). Junto com a motivação para aprender uma tarefa ou disciplina vêm as crenças sobre o interesse ou gosto nessa tarefa, que levam aluno a reconhecer o que o leva a empenhar-se na mesma (Perini et al., 2009). É ainda importante ter em consideração que é mais fácil estar motivado para aprender uma matéria de que se gosta do que uma matéria pela qual não se sente nenhum tipo de afinidade (Perini et al., 2009).

Tabela 9

Fator 3: Utilidade e facilidade

Itens (N=7)	Saturação fatorial	h ²
6. Penso que é importante ter bons resultados a LP.	.771	.606
4. A LP é útil para a minha vida	.733	.554
11. Considero a LP uma área importante no dia a dia.	.714	.548
1. Percebo a utilidade da Língua Portuguesa (LP).	.564	.461
10. Tenho facilmente boas notas a LP.	.529	.449
8. Consigo ser bom/a aluno/a a LP facilmente.	.496	.480
15. A LP dá-me competência.	.444	.354

Valor próprio: 1,351; Variância: 14,521%; Variância acumulada: 58,658%; $\alpha = .807$.

O Fator 3 **Utilidade e facilidade** é composto por itens que procuram perceber se o aluno apreende a utilidade da língua portuguesa, as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana, como uma matéria útil e ao mesmo tempo se se sentem capazes de a aprender e de obter bons resultados. Pode então dizer-se que este fator está de certa forma relacionado com o autoconceito académico para a língua portuguesa e a percepção de autoeficácia.

Como referem Faria e Resende (2000) “o sucesso na língua materna não depende apenas dos aspetos intelectuais da realização dos alunos, mas também de fatores de ordem motivacional, sobretudo de crenças pessoais acerca da capacidade para realizar adequadamente no domínio verbal, que se apresenta estruturante do sucesso escolar global” (p.1).

5.3. Questionário de Atitudes Face à Matemática – QAFM

a) Análise descritiva do QAFM

Na análise descritiva do Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) (Anexo 9) verifica-se uma maior frequência de respostas na opção “Concordo”, ainda que se verifique uma boa dispersão de respostas ao longo de toda a escala (com menor frequência na opção “Discordo totalmente”) o que se pode confirmar pelos desvios-padrão inferiores a 1. À semelhança do que aconteceu com o QAFMLP, também para a matemática os itens com $DP > 1$ são itens que se referem a sentimentos negativos em relação a esta disciplina (p. ex. “7. Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.”, $DP = 1.117$).

b) Análise da consistência interna

A análise do índice de consistência interna revelou um valor do alfa de Cronbach de .901, valor considerado muito bom (Pestana & Gageiro, 2008). Atendendo depois aos valores da correlação item-escala total, corrigida, foi eliminado o item 19 (“Quando me aparece um problema de matemática, tenho vontade de desistir.”) por apresentar correlação negativa com a escala total (-.558). Todos os outros itens apresentam correlações satisfatórias ($>.125$) pelo que foram mantidos (Anexo 10).

Após estas alterações realizou-se a análise fatorial que se apresenta no ponto seguinte. A escala final foi novamente ajustada após a análise fatorial tendo-se apurado um índice de consistência interna muito bom, com $\alpha=.917$.

c) Validade de construto

A análise fatorial exploratória visava verificar a estrutura do QAFM e saber se esta se aproximava da estrutura sob a qual foi construído (Pomar et al., 2011). Os testes preliminares da matriz de intercorrelação (KMO = 0.949) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 10279,490$; $gl=325$; $p \leq .000$) apresentam índices adequados para a utilização deste método de análise.

A AFCP inicial revelou uma estrutura de 3 fatores explicativos de 59.2% da variância total da escala. Uma análise aos valores de saturação dos itens em cada fator levou à eliminação do item 24 “*A matemática desorienta-me.*” uma vez que apresenta saturações negativas em todos os fatores. Todos os restantes itens apresentam saturações superiores a .40, pelo que foram mantidos na escala. O item 1. “*Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.*” que satura no Fator 2 *Afetos*, tem maior proximidade de conteúdo ao Fator 3: *Facilidade*, no entanto foi mantido no fator onde tem maior valor de saturação por se aceitar que o aluno interprete o item no sentido de ser mais fácil gostar de uma matéria na qual se tem facilidade em aprender do que outras onde a aprendizagem é mais difícil.

Os itens retidos nos três fatores após todas as análises descritas anteriormente explicam 59.2% da variância total.

Tabela 10

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3
1. Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.	.268	.594	.338
*2. As matérias de Matemática provocam-me insegurança.	.067	.760	.143
3. Estudar Matemática dá-me alegria.	.755	.065	.229
4. Percebo a utilidade da Matemática.	.475	.310	.268
*5. A Matemática dificulta-me o pensamento.	.004	.756	.043
6. Estudar Matemática dá-me tranquilidade.	.678	.111	.280
*7. Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.	.038	.834	-.088
*8. A expressão “Matemática” provoca-me uma sensação desagradável.	.122	.833	-.017
9. A Matemática dá-me competência.	.552	.216	.140
*10. O meu interesse pela Matemática vai diminuindo ao longo do tempo de escola.	.100	.769	.026
11. Tenho boas notas a Matemática com facilidade.	.294	.101	.793
*12. A Matemática provoca-me nervos.	.093	.791	.108

Continuação da Tabela 10

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3
13. Penso que a Matemática devia ser obrigatória para todos os cursos.	.596	-.046	.101
*14. Resolver problemas de Matemática desanima-me.	.160	.798	.085
15. Para mim a Matemática tem matérias interessantes.	.709	.032	.183
16. Resolvo facilmente problemas de Matemática, mesmo sozinho/a.	.427	.061	.653
17. Gosto de ir para as aulas de Matemática.	.714	.127	.217
18. Consigo ter bons resultados a Matemática sem dificuldade.	.261	.111	.777
20. Resolvo problemas de Matemática com agrado.	.707	.110	.399
21. Para mim é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.	.380	.090	.732
22. Gosto de estudar Matemática.	.788	.097	.250
23. Para mim é agradável resolver exercícios de Matemática.	.675	.169	.359
25. Tenho facilidade em resolver problemas de Matemática.	.254	-.008	.684
26. Penso que a Matemática tem assuntos interessantes.	.710	.092	.139

* Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

Nas tabelas 14 a 16 apresenta-se uma breve definição de cada fator, atendo ao conteúdo dos seus itens, bem como a distribuição dos itens pelo fator, os valores de saturação e as comunalidades (h^2) dos itens nos respetivos fatores, os valores próprios, percentagem de variância explicada (por fator e acumulada) e consistência interna (alfa de Cronbach) do fator.

Tabela 11

Fator 1: Gosto e motivação

Itens (N=11)	Saturação fatorial	h^2
22. Gosto de estudar Matemática.	.788	.694
3. Estudar Matemática dá-me alegria.	.755	.626
17. Gosto de ir para as aulas de Matemática.	.714	.573
26. Penso que a Matemática tem assuntos interessantes.	.710	.532
15. Para mim a Matemática tem matérias interessantes.	.709	.537
20. Resolvo problemas de Matemática com agrado.	.707	.671
6. Estudar Matemática dá-me tranquilidade.	.678	.550
23. Para mim é agradável resolver exercícios de Matemática.	.675	.612
13. Penso que a Matemática devia ser obrigatória para todos os cursos.	.596	.367
9. A Matemática dá-me competência.	.552	.371
4. Percebo a utilidade da Matemática.	.475	.394

Valor próprio: 8.738; Variância: 23.708%; Variância acumulada: 27.708%; $\alpha = .909$.

Os itens que compõem este fator estão relacionados com o que motiva os alunos para a aprendizagem da matemática e com o gosto assumido por esta disciplina, pelo que foi denominado **Gosto e motivação**. Mais uma vez as motivações dos alunos podem ser intrínsecas, quando os alunos percebem a importância da matéria e a querem aprender, ou extrínsecas, quando os alunos perseguem os benefícios dos bons resultados a matemática. Para que a aprendizagem ocorra é preciso que haja, da parte do aluno, uma disposição favorável, uma intenção ou uma motivação que anteceda a própria tarefa ou que, pelo menos, cresça à medida que o estudante se envolve no processo (Arruda, Villani, Ueno & Dias, 2004).

Tabela 12

Fator 2: Afetos

Itens (N=8)	Saturação fatorial	h ²
*7. Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.	.834	.705
*8. A expressão “Matemática” provoca-me uma sensação desagradável.	.833	.709
*14. Resolver problemas de Matemática desanima-me.	.798	.670
*12. A Matemática provoca-me nervos.	.791	.646
*10. O meu interesse pela Matemática vai diminuindo ao longo do tempo de escola.	.769	.602
*2. As matérias de Matemática provocam-me insegurança.	.760	.602
*5. A Matemática dificulta-me o pensamento.	.756	.574
*1. Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.	.594	.539

Valor próprio: 4.091; Variância: 20.908%; Variância acumulada: 44.616%; $\alpha = .893$. * Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

O fator apresentado na Tabela 15 respeita ao modo como os alunos se sentem perante a disciplina de matemática, no que concerne aos sentimentos e emoções que esta lhes provoca. Este fator foi por isso chamado **Afetos**. De notar que todos os itens que constituem este fator foram invertidos aquando da criação da base de dados, pelo que os resultados se referem a afetos positivos perante a matemática.

Tal como já foi referido para o QAFLP, também na matemática os afetos são um importante fator na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual. Na matemática esta questão é ainda mais proeminente pois muitas vezes a falta de confiança e de gosto por esta disciplina é uma questão cultural, principalmente enraizada pela família que frequentemente desvaloriza os maus desempenhos dos educandos e a falta de afinidade a esta disciplina, pois eles mesmos não gostam e não eram bons alunos. Tal

como refere Braumann (2002), existe um “*ambiente social desfavorável à Matemática, em que as crianças são desde cedo condicionadas a não gostar de Matemática, até porque têm inúmeros exemplos de pessoas que estimam e que também não gostam e disso se vangloriam*” (p. 8).

Tabela 13

Fator 3: Facilidade

Itens (N=5)	Saturação fatorial	h ²
11. Tenho boas notas a Matemática com facilidade.	.793	.725
18. Consigo ter bons resultados a Matemática sem dificuldade.	.777	.684
21. Para mim é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.	.732	.688
25. Tenho facilidade em resolver problemas de Matemática.	.684	.533
16. Resolvo facilmente problemas de Matemática, mesmo sozinho/a.	.653	.612

Valor próprio: 1,389; Variância: 14,625%; Variância acumulada: 59.241%; $\alpha = .864$.

O terceiro fator é composto por itens que referem a facilidade que o aluno tem em aprender e apreender os conteúdos ensinados nas aulas e em resolver os problemas e situações que lhe são propostos. Assim, este fator foi denominado **Facilidade**. Os itens estão principalmente relacionados com a autoperceção de eficácia e competência para a resolução de problemas em matemática. As crenças de autoeficácia são um “*juízo das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir um certo grau de performance*” (Bandura, 1986, p. 391). Além disso Schunk (cit. por Bzuneck, 2001) especifica que, na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais de resolver uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. Nesta perspetiva, o aluno faz uma avaliação ou perceção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades e conhecimentos representados pelo termo capacidades (Bzuneck, 2001).

Contudo este sentimento de facilidade perante as matérias vai um pouco mais longe e abrange também o autoconceito e as autoperceções de capacidade, uma vez que mesmo quando se referem a áreas específicas, estas têm um carácter mais genérico do que autoeficácia (Bzuneck, 2001). O mesmo foi referido por Pajares e Miller (1994) num ensaio sobre o desempenho na disciplina de matemática, autoeficácia e autoconceito onde defendem que estes têm sido considerados importantes mediadores na resolução de problemas, uma vez que determinam a quantidade de tempo e esforço despendido na realização das tarefas.

5.4. Questionário de Inteligência Emocional - EQi-yv

a) Análise descritiva do EQi-yv

A distribuição de frequências do Questionário de Inteligência Emocional (EQi-yv) (Anexo 11) revela que a opção “Sempre” foi a mais respondida pelos alunos. As opções “Quase sempre” e “Às vezes” também apresentam valores elevados de frequências de resposta, indicando uma boa dispersão de resposta ao longo do questionário, ou seja, a escala escolhida é adequada. Os itens onde os alunos se assumem como menos competentes (ou seja, onde assinalam mais vezes a resposta “Nunca” ou “Às vezes”) são itens cujo conteúdo remete para a adaptação e a exteriorização de sentimentos, por exemplo, “14. É fácil descrever os meus sentimentos”.

No EQi-yv não se verificaram valores de desvio-padrão superiores a 1, o que significa que todos os alunos responderam dentro da média da escala.

b) Análise da consistência interna

Os estudos realizados com o EQi-yv nesta dissertação visavam principalmente verificar a utilidade deste instrumento com crianças e jovens numa só versão, pois em Portugal apenas são conhecidos dados com jovens. Deste modo, partiu-se dos dados conhecidos de Candeias e Rebocho (2007) para comparar com os resultados agora encontrados.

A análise do índice de consistência interna revelou boa consistência da prova com um alfa de Cronbach de .853. Atendeu-se depois ao valor das correlações do item com escala total corrigida (Anexo 12) (sem o próprio item) e pelos valores obtidos deveriam ser eliminados os itens 12 (“*Tenho mau feitio.*”) e 16 (“*Aborreço-me com facilidade.*”) por apresentarem correlações inferiores ao considerado aceitável (-.045 e .024, respetivamente). No entanto, segundo o autor do instrumento (Bar-On & Parker, 2004) e estudos anteriores de validação em Portugal (Candeias et al., 2011), estes itens são importantes para o fator Gestão de *Stress* (sendo mesmo os únicos que o constituem) pelo que foram mantidos.

A escala final (após a análise fatorial que se apresenta no ponto seguinte) apresenta um índice de consistência interna bom com $\alpha=.852$ (Pestana & Gageiro, 2008).

c) Validade de construto

O estudo da validade de constructo baseou-se na análise em componentes principais (ACP), usando o método de rotação *varimax* (Tabela 18), considerando os itens da prova. Os testes preliminares apoiam a continuação deste tipo de análise: KMO= .874; $\chi^2= 5648,242$; gl=378; $p \leq .000$.

Seguindo as indicações dos estudos anteriores (Bar-On & Parker, 2004; Candeias & Rebocho, 2007; Candeias et al., 2011), a análise fatorial inicial foi forçada a 5 fatores, tal como indicado na bibliografia existente sobre o EQi-yv e em consonância com os itens que constituem o questionário aplicado (esta versão tem menos um fator ou dimensão em relação à escala original, fator esse que desapareceu nas análises do estudo piloto do instrumento, tal como anteriormente referido). Os cinco fatores extraídos correspondem aos previstos na literatura e explicam na sua totalidade 50.6% da variância total da escala.

Os valores de saturação dos itens no fator a que pertencem levaram à eliminação do item 1 “Gosto de me divertir” por apresentar saturação inferior a .40. Após a eliminação do item 1 a variância explicada pelos 5 fatores anteriormente extraídos passa a 52.0% da variância total da escala.

Tabela 14

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3	4	5
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	.093	.701	.011	.109	-.170
3. É fácil dizer aos outros como me sinto.	.212	.123	.132	.673	-.042
4. Sinto-me seguro de mim mesmo.	.275	.168	.548	.208	-.117
5. Procuro várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis.	.675	.138	-.015	.090	-.012
6. Sou capaz de respeitar os outros.	.134	.629	.130	.060	-.007
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	.177	.116	.135	.742	.041
8. Compreendo perguntas difíceis.	.685	.006	.087	.190	.093
9. Gosto de rir.	-.015	.452	-.020	.053	.061
10. Evito magoar os outros.	.075	.604	.042	-.046	.103
11. Penso num problema até o resolver.	.517	.321	-.005	.063	-.071
*12. Tenho mau feitio.	-,108	,007	,011	-,030	,817
13. Posso responder bem às perguntas difíceis.	.683	-.004	.074	.145	-.073

Continuação da Tabela 14

Análise em componentes com rotação varimax

Itens	1	2	3	4	5
14. É fácil descrever os meus sentimentos.	.152	.102	.127	.782	-.068
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	.620	.127	.151	.044	-.067
*16. Aborreço-me com facilidade.	.002	.059	-.064	.009	.778
17. Gosto de ajudar os outros.	.096	.742	.050	.079	.019
18. Resolvo problemas de formas diferentes.	.592	.075	.114	.208	-.033
19. Sinto-me bem comigo mesmo.	.104	.156	.731	.199	.059
20. É fácil dizer aos outros o que sinto.	.158	.121	.158	.805	.034
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	.673	.162	.133	.065	-.076
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	.122	.651	.021	.102	-.033
23. Gosto de ser como sou.	.055	.167	.749	.064	-.003
24. Sou bom a resolver problemas.	.661	.052	.171	.073	.072
25. Dou valor aos meus amigos.	.061	.665	.115	.051	.007
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste.	.194	.451	.082	.171	.108
27. Gosto do meu corpo.	.109	-.074	.834	.103	-.041
28. Gosto da forma como me vejo.	.164	-.007	.838	.087	-.020

* Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

Nas tabelas seguintes apresenta-se a distribuição dos itens por fator com referência aos valores de saturação de cada item nos respectivos fatores e suas cumunalidades (h^2), o valor próprio do fator para a escala geral e as variâncias explicadas (por fator e acumulada). Quanto às definições dos fatores, foram mantidas as descritas por Bar-On em 1997, quando definiu as componentes do seu questionário.

Tabela 15

Fator 1: Adaptabilidade

Itens (N=8)	Saturação fatorial	h^2
8. Compreendo perguntas difíceis	.685	.522
13. Posso responder bem às perguntas difíceis	.683	.499
5. Procuo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis	.675	.483
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções	.673	.507
24. Sou bom a resolver problemas	.661	.479
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil	.620	.430
18. Resolvo problemas de formas diferentes	.592	.413
11. Penso num problema até o resolver	.517	.380

Valor próprio: 6.237; Variância: 13.510%; Variância acumulada: 13.510%; $\alpha = .797$.

No Fator 1 saturam os itens que Bar-On e Parker (2004) definiram como sendo a **Adaptabilidade**. Esta é a capacidade que a pessoa detém para lidar com os problemas quotidianos. Implica competências como: a) *Resolução de problemas* – capacidade para identificar, definir, gerar e implementar possíveis soluções para uma situação concreta; b) *Validação* – capacidade para validar as próprias emoções e discernir entre o sentido e o verdadeiro; e c) *Flexibilidade* – capacidade para ajustar as emoções, os pensamentos e as condutas quando se alteram as situações e condições.

De modo breve, pode dizer-se que a Adaptabilidade está relacionada com a capacidade da pessoa ajustar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos a diferentes condições (Bar-On, 1997).

Tabela 16

Fator 2: Competência Intrapessoal

Itens (N=8)	Saturação fatorial	h ²
17. Gosto de ajudar os outros	.742	.568
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros	.701	.541
25. Dou valor aos meus amigos	.665	.461
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas	.651	.451
6. Sou capaz de respeitar os outros	.629	.434
10. Evito magoar os outros	.604	.385
9. Gosto de rir	.452	.211
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste	.451	.289

Valor próprio: 2.632; Variância: 12.571%; Variância acumulada: 26.082%; $\alpha = .785$.

O conjunto de itens que compõem este fator fazem referência à capacidade, competências e habilidades que pertencem a uma mesma pessoa e por isso o fator foi chamado competência **Intrapessoal**. Esta competência inclui a compreensão emocional, ou seja, a capacidade para expressar e comunicar os próprios sentimentos e necessidades. As capacidades que determinam a competência interpessoal são a) *Autoconhecimento* – capacidade para compreender os sentimentos próprios; b) *Assertividade* – capacidade para expressar sentimentos, crenças e pensamentos e defender os direitos próprios de modo firme, mas não destrutivo; c) *Autoconsideração* – capacidade para se respeitar e aceitar a si mesmo; d) *Autoatualização* – capacidade para conhecer e dar-se conta das suas capacidades potenciais; e e) *Independência* – capacidade para autocontrolar e autodirigir o pensamento e as ações para se sentir livre e emocionalmente independente (Bar-On, 1997).

Tabela 17

Fator 3: Humor Geral

Itens (N=5)	Saturação fatorial	h ²
28. Gosto da forma como me vejo	.838	.737
27. Gosto do meu corpo	.834	.725
23. Gosto de ser como sou	.749	.596
19. Sinto-me bem comigo mesmo	.731	.614
4. Sinto-me seguro de mim mesmo	.548	.461

Valor próprio: 2.138; Variância: 11.159%; Variância acumulada: 37.241%; $\alpha = .808$.

Neste fator encontram-se os itens que fazem referência à opinião que a pessoa tem sobre si mesma. Foi denominado **Humor Geral**, sendo também comum encontrar a denominação **Estado de ânimo geral**. Esta competência é caracterizada pelo otimismo e a capacidade para manter uma aparência positiva. Pressupõe a capacidade de manter estados de a) *Alegria* – capacidade para se sentir satisfeito consigo mesmo e com os outros. É também humor; e b) *Otimismo* – capacidade para manter uma atitude positiva perante a vida e ver a parte mais brilhante e luminosa da mesma (Bar-On, 1997).

Tabela 18

Fator 4: Competência Interpessoal

Itens (N=4)	Saturação fatorial	h ²
20. É fácil dizer aos outros o que sinto	.805	.714
14. É fácil descrever os meus sentimentos	.782	.665
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos	.742	.616
3. É fácil dizer aos outros como me sinto	.673	.532

Valor próprio: 1.647; Variância: 9.490%; Variância acumulada: 46.730%; $\alpha = .833$.

O conjunto de itens que se referem à capacidade de relação com os outros foi denominado como competência **Interpessoal**. É a capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros e dela fazem parte: a) *Empatia* – capacidade para entender e apreciar os sentimentos dos outros; b) *Responsabilidade social* – capacidade para ser um membro construtivo e cooperativo de um grupo; e c) *Relação interpessoal* – capacidade para estabelecer e manter relações satisfatórias (Bar-On, 1997).

Tabela 19

Fator 5: Gestão de Stress

Itens (N=2)	Satuação fatorial	h ²
*12. Tenho mau feitio	.813	.675
*16. Aborreço-me com facilidade	.797	.645

Valor próprio: 1.380; Variância: 5.249%; Variância acumulada: 51.979%; $\alpha = .453$. * Itens cotados inversamente, ou seja, 1=4, 2=3, 3=2 e 4=1.

O Fator 5, ainda que pouco representativo na validade da prova, representa o que Bar-On definiu como **Gestão de Stress**. Esta é a capacidade de controlo que temos para manter a tranquilidade e fazer frente a situações stressantes, sem explosões de ira. Implica a) *Tolerância ao stress* – capacidade para resistir a adversidades sucessivas e situações stressantes e b) *Controlo da impulsividade* – capacidade para resistir ou retardar um impulso (Bar-On, 1997).

Discussão/Conclusão

O objetivo do estudo 1 era verificar a qualidade psicométrica dos instrumentos desenvolvidos no Projeto RED e utilizados nesta dissertação. Neste sentido, foi estudada a validade e a fidelidade dos quatro questionários em uso, tendo-se encontrado em todos bons índices quer de consistência interna quer de validade de construto, com valores de alfa a variar entre .837 (QAFE) e .917 (QAFM), o que coloca a consistência interna a variar entre boa e muito boa (Pestana & Gageiro, 2008) e estruturas fatoriais que explicam entre 50.6% (EQi-yv) e 59.2% (QAFPL).

Atendendo aos índices de consistência interna dos fatores que compõem as escalas finais, encontraram-se maiores variações nos alfas, no entanto, em todos os casos o valor comprova que a análise fatorial é válida. Os valores mais baixos foram encontrados no Questionário de Inteligência Emocional, no fator Gestão de *stress*, com alfa de .453. Este valor pode dever-se ao facto dos dois itens que o compõem se terem mantido na escala final apenas para que o fator permanecesse na estrutura tal como a original, pois como foi referido anteriormente nenhum dos itens tem correlação com a escala final superior a .40 (critério de exclusão).

O fator Gestão do tempo, na atitude face a escola, apresenta um alfa de Cronbach relativamente baixo (.657) e também este fator é constituído por itens que na análise fatorial apresentam valores abaixo do estabelecido como ponto corte, tendo-se mantido por se considerar que são importantes para explicar o fator.

Nas restantes escalas os alfas de Cronbach são superiores a .750, o que revela consistência interna boa ou muito boa (Pestana & Gageiro, 2008).

No Questionário de Atitudes Face à Escola chegou-se a uma estrutura fatorial semelhante à encontrada em estudos anteriores (*Competência, Aprendizagem e Motivação*) (Rebelo et al., 2011), tendo ressurgido um fator que não estava presente na estrutura anterior mas que aparecia no questionário original (Candeias, 1995) e que está relacionado com a vivência do tempo (nesta escala é o Fator 3: *Gestão do tempo*).

Quanto aos questionários de atitudes face às disciplinas a estrutura encontrada permite que se trace o paralelo com as três principais componentes atitudinais (Stratton, 2003): Afetiva – Afetos; Conativa ou Comportamental – Utilidade/Facilidade e Cognitiva – Gosto e motivação.

No Questionário de Inteligência Emocional foi encontrada uma estrutura muito próxima da estrutura encontrada noutros estudos portugueses (Pires et al., 2008) bem como da estrutura original proposta por Bar-On (1997; Bar-on & Parker, 2000, 2004).

Com os resultados encontrados pode dizer-se que os instrumentos aqui validados apresentam boas qualidades psicométricas para medir os construtos que se propõem medir e que podem, por isso, ser utilizados em estudos com esses construtos, como é o caso do estudo de perfis, no Estudo 2 desta dissertação.

Capítulo VI

Estudo dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico português

Para o estudo dos perfis atitudinais começou-se por standardizar os resultados brutos dos quatro instrumentos utilizados. Para o efeito selecionaram-se as notas T ($M=50$, $SD=+/-10$), de seguida procedeu-se à análise descritiva dos resultados em cada uma das provas e respetivas dimensões (Anexo 13). A observação da tabela referida demonstra uma distribuição equitativa dos resultados.

De seguida procedeu-se ao estudo dos perfis através das análises SSA (*Similarity Structure Analysis*, Borg & Lingoês, cit. por Roazzi & Dias, 2001) utilizando o *Software Hebrew University Data Analysis Package (HUDAP)*. Para a caracterização dos perfis dos alunos através da análise SSA, considera-se que cada construto em estudo é uma faceta, ou seja, existem quatro facetas: Inteligência Emocional (EQ); Atitude face à escola, Atitude face à língua portuguesa e Atitude face à matemática; estas constituem as variáveis de conteúdo. Uma vez que a SSA constrói uma representação de proximidades com base nas correlações entre as variáveis, podemos dizer que quanto mais próximas duas variáveis estiverem no plano euclidiano, mais elas contribuem para explicar o perfil.

Para estudar a relação destes perfis com o sexo dos alunos, utilizou-se a técnica das variáveis externas como pontos (Roazzi & Dias, 2001) de modo a estabelecer a correlação entre os sexos e a estrutura encontrada (Oliveira & Roazzi, 2007). A inclusão destas variáveis externas (ou independentes) não vai alterar a estrutura interna da projeção SSA, ou seja, em vez de se criar um mapa para cada sexo, temos apenas um mapa integrado que representa ao mesmo tempo os perfis de atitudes e inteligência emocional em cada ciclo e os dois subgrupos (masculino e feminino) (Roazzi & Dias, 2001).

Inicialmente foi realizada uma análise SSA, nos termos anteriormente descritos, para todos os ciclos de estudo em conjunto, tendo-se traçado o perfil geral dos alunos do ensino básico. No entanto, pelo levantamento teórico apresentado na primeira parte desta dissertação realizou-se a caracterização também os perfis separadamente para cada ciclo de estudos, procurando assim verificar se também na amostra deste estudo se verificam diferenças trazidas pela idade dos alunos. As tabelas seguintes resumem as análises realizadas, apresentando a configuração espacial da organização

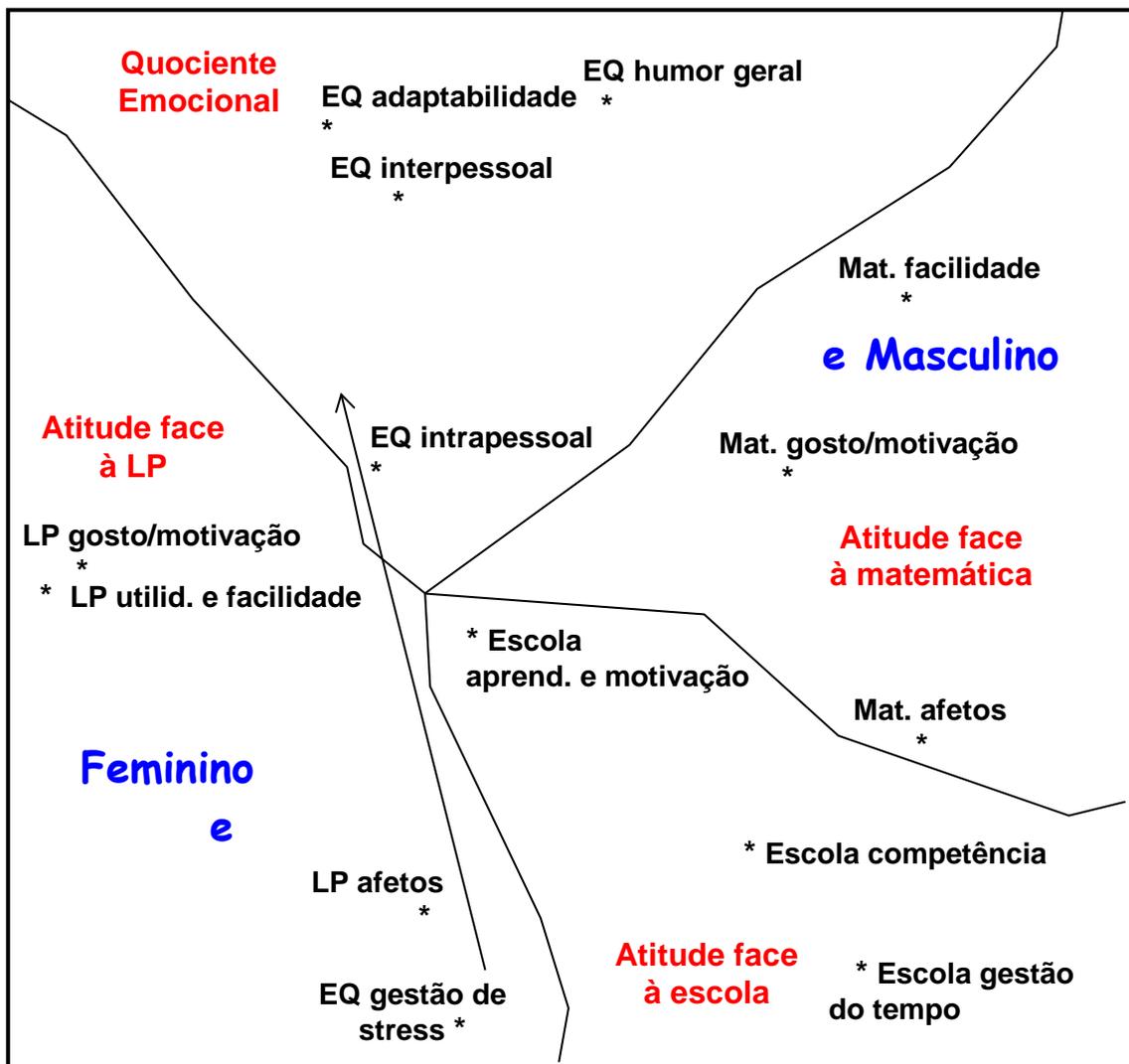
estrutural do perfil atitudinal e emocional dos alunos de ensino básico português e de cada um dos ciclos deste nível de ensino separadamente.

6.1. Ensino Básico

A organização estrutural do perfil para o ensino básico apresentou uma configuração do tipo polar, que implica a não existência de uma ordem, composta por quatro regiões distintas (Figura 1). Este tipo de partição indica que não há uma faceta mais importante que as outras, todas são igualmente importantes para o perfil em causa.

Figura 1

SSA dos fatores das 4 escalas considerando como variáveis externas (e) sexo (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .14)



As regiões SSA aqui distinguidas revelam as diferentes dimensões em estudo aglomeradas entre si: uma região para o EQ, uma para a atitude face à escola, outra para a atitude face à língua portuguesa e uma outra para a atitude face à matemática. Esta distinção em domínios mostra que, no geral, os alunos são capazes de discriminar entre os conceitos e avaliar cada um independentemente dos outros. Apenas o item da competência emocional Gestão de *stress* aparece longe da região do EQ e junto da atitude face à língua portuguesa e à escola.

Atendendo à disposição espacial das regiões, verifica-se que a inteligência emocional assume uma posição oposta à atitude face à escola e que a atitude face à língua portuguesa assume uma posição oposta à atitude face a matemática.

Olhando à colocação espacial do fator EQ gestão de *stress* verifica-se que este se correlaciona mais com a escola e a língua portuguesa do que com a faceta da inteligência emocional. Também o EQ intrapessoal se posiciona um pouco afastado do restante EQ. Estas posições indicam que estes fatores estão mais próximos do conteúdo de outras facetas do que da sua própria, pelo que deverão ser analisados pelo conteúdo dos itens. As correlações dos itens no espaço euclidiano não se devem apenas às correlações com os itens da própria escala, mas também às correlações com todos os itens das outras dimensões. Assim, a posição do EQ intrapessoal deve-se à sua forte correlação com a Escola aprendizagem e motivação. O mesmo acontece com o fator Matemática afetos que também se afasta dos restantes fatores da Atitude face à matemática e se aproxima mais da Escola competência, fator com o qual tem uma forte correlação.

Nesta configuração, a variável externa masculino fica mais próxima da matemática e um tanto afastada da variável externa feminino, que fica mais próxima da língua portuguesa. Estes perfis são mediados pelas atitudes face à escola e pela inteligência emocional dos alunos.

6.2. 1º CEB

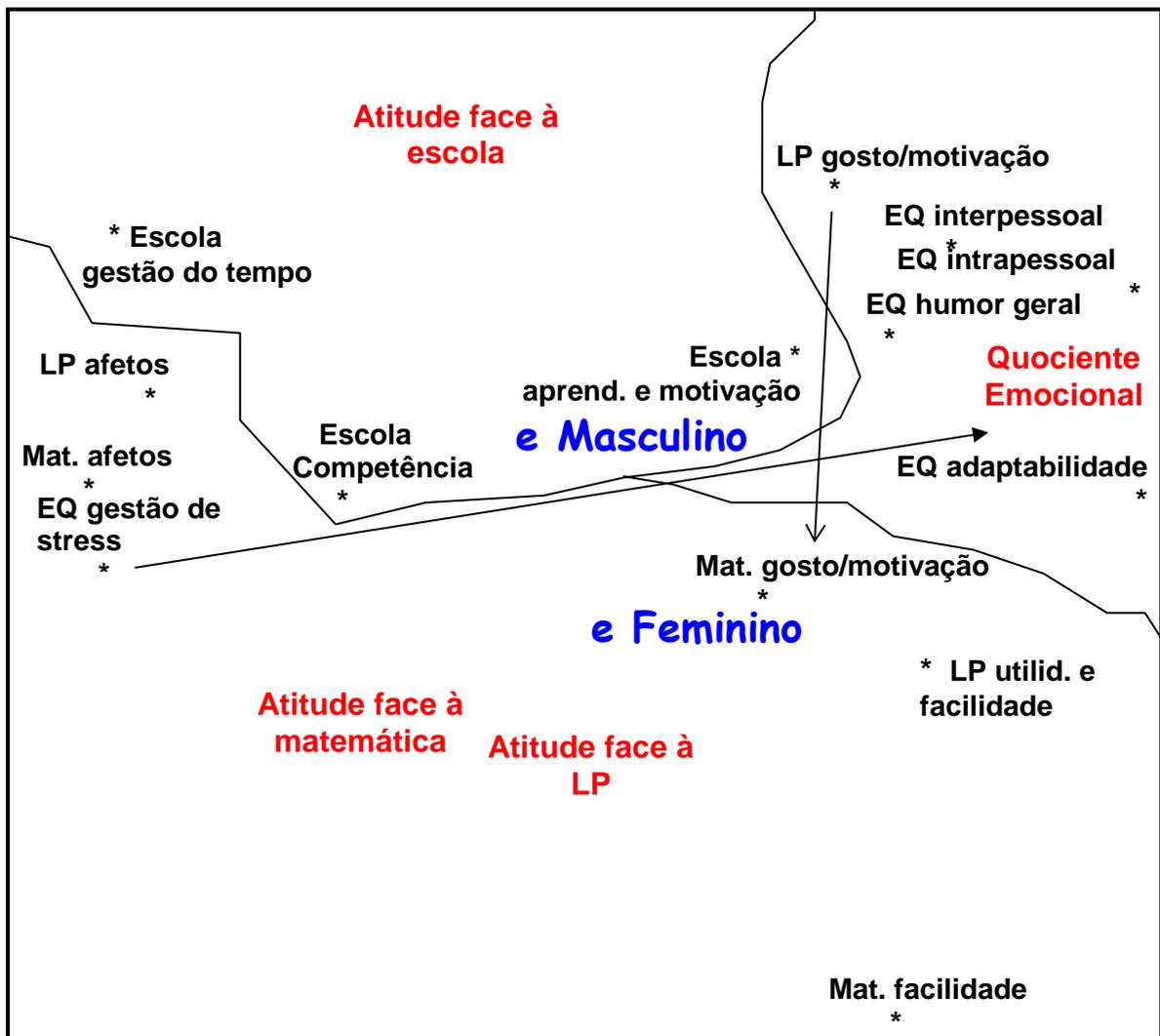
No caso da análise SSA para os alunos de 1º ciclo (Figura 2) apenas são identificadas três partições, também de configuração polar: Atitude face à escola, Inteligência emocional e Atitudes face às disciplinas. Neste ciclo verifica-se que os afetos pelas disciplinas se correlacionam principalmente com os fatores da escola e com a gestão de *stress* da inteligência emocional. Mais uma vez, a capacidade de gestão do *stress* surge afastada da faceta da inteligência emocional e mais próxima da Atitude face à escola e dos afetos pelas disciplinas.

Pode-se, ainda, verificar que a maioria das competências emocionais se correlacionam mais com as variáveis de motivação, enquanto as competências de gestão, quer de *stress* quer de tempo, estão mais próximas dos afetos nutridos pelas disciplinas em estudo. A percepção de facilidade da disciplina de matemática não está correlacionada com nenhuma das outras variáveis.

Também a proximidade entre as variáveis externas (masculino e feminino) indica não haver uma diferenciação entre si (estão próximas na configuração euclidiana), pelo que não há distinção entre perfil masculino e perfil feminino para crianças destas idades.

Figura 2

SSA dos fatores das 4 escalas para o 1º CEB considerando como variáveis externas (e) sexo (coordenada 1x2 da solução 3-D, Coeficiente de Alienação .08)

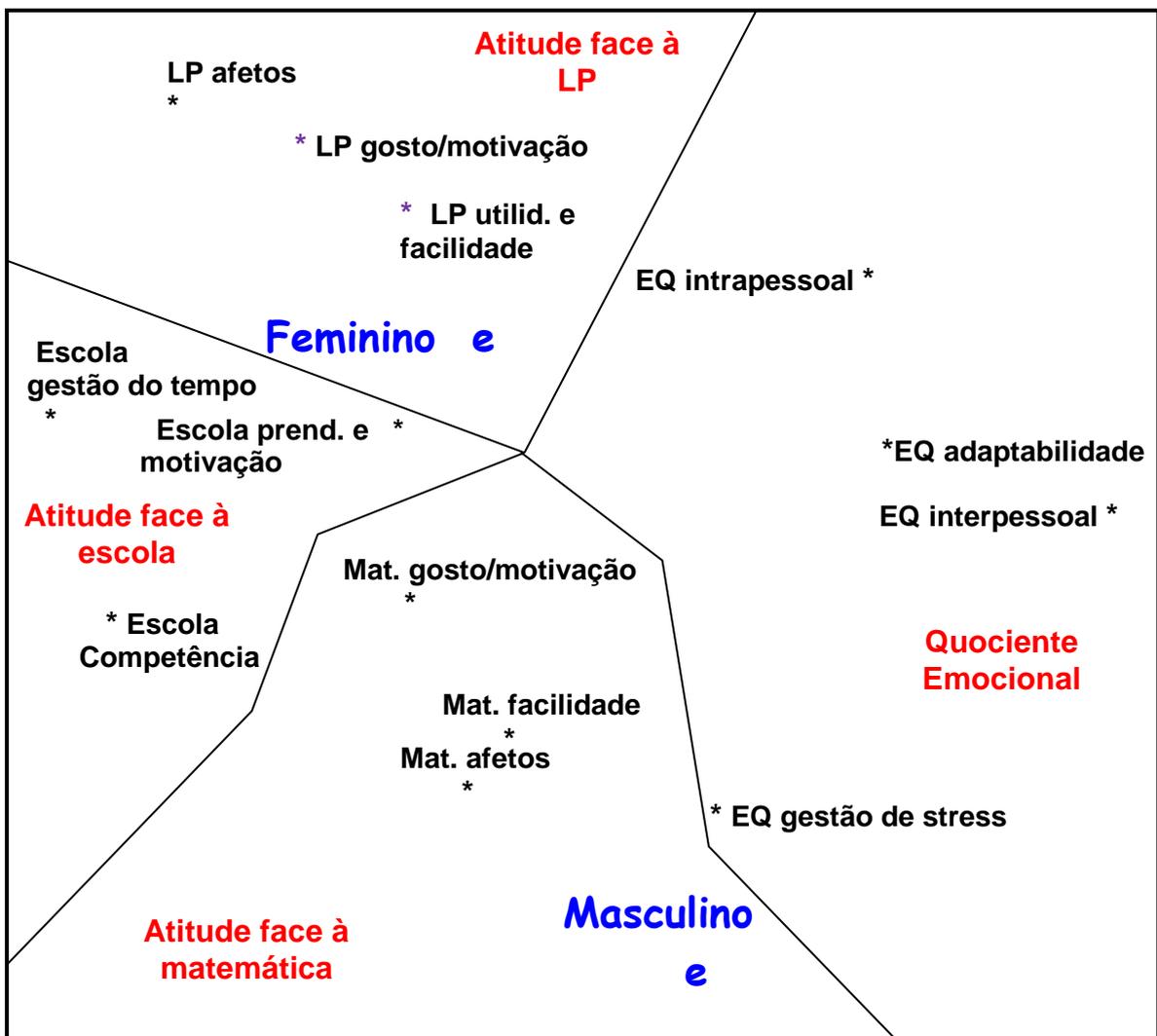


6.3. 2º CEB

A configuração no espaço euclidiano para a SSA do 2º ciclo (Figura 3) organiza-se em formato polar, ou seja, as diferentes partições iniciam-se num ponto comum. Esta revela a distinção entre quatro regiões, tal como acontece com a SSA para todos o ensino básico no geral. Também aqui se verifica que a região distinta do EQ está colocada em oposição à região da Atitude face à escola; e a região que marca a Atitude face à língua portuguesa aparece em oposição à região da Atitude face à matemática.

Figura 3

SSA dos fatores das 4 escalas para o 2º CEB considerando como variáveis externas (e) sexo (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .15)



Nesta configuração, os itens que compõem cada faceta já se encontram mais próximos entre si, não havendo nenhum a aparecer em facetas que não a sua. Salienta-se ainda o facto de a competência emocional de Gestão de *stress* estar mais próxima do espaço da matemática do que da restante inteligência emocional e da Aprendizagem e motivação escolar estar numa posição intermédia entre a Atitude face à escola, Atitude face à língua portuguesa e Atitude face à matemática.

Neste ciclo de ensino, as variáveis externas - masculino e feminino - surgem em posições opostas no mapa, estando os rapazes mais próximos da matemática e as raparigas mais próximas da língua portuguesa.

6.4. 3º CEB

Na análise SSA para o 3º ciclo verifica-se novamente uma divisão do espaço euclidiano em quatro regiões (Figura 4), com uma configuração do tipo polar.

A Atitude face à matemática volta a formar uma região única com os seus fatores, que se colocam no espaço em clara oposição à Atitude face à língua portuguesa e com maior aproximação à variável externa “sexo masculino”. Novamente a competência emocional surge em posição oposta à Atitude face à escola, mesmo com os dois fatores que surgem mais perto do campo da Atitude face à língua portuguesa.

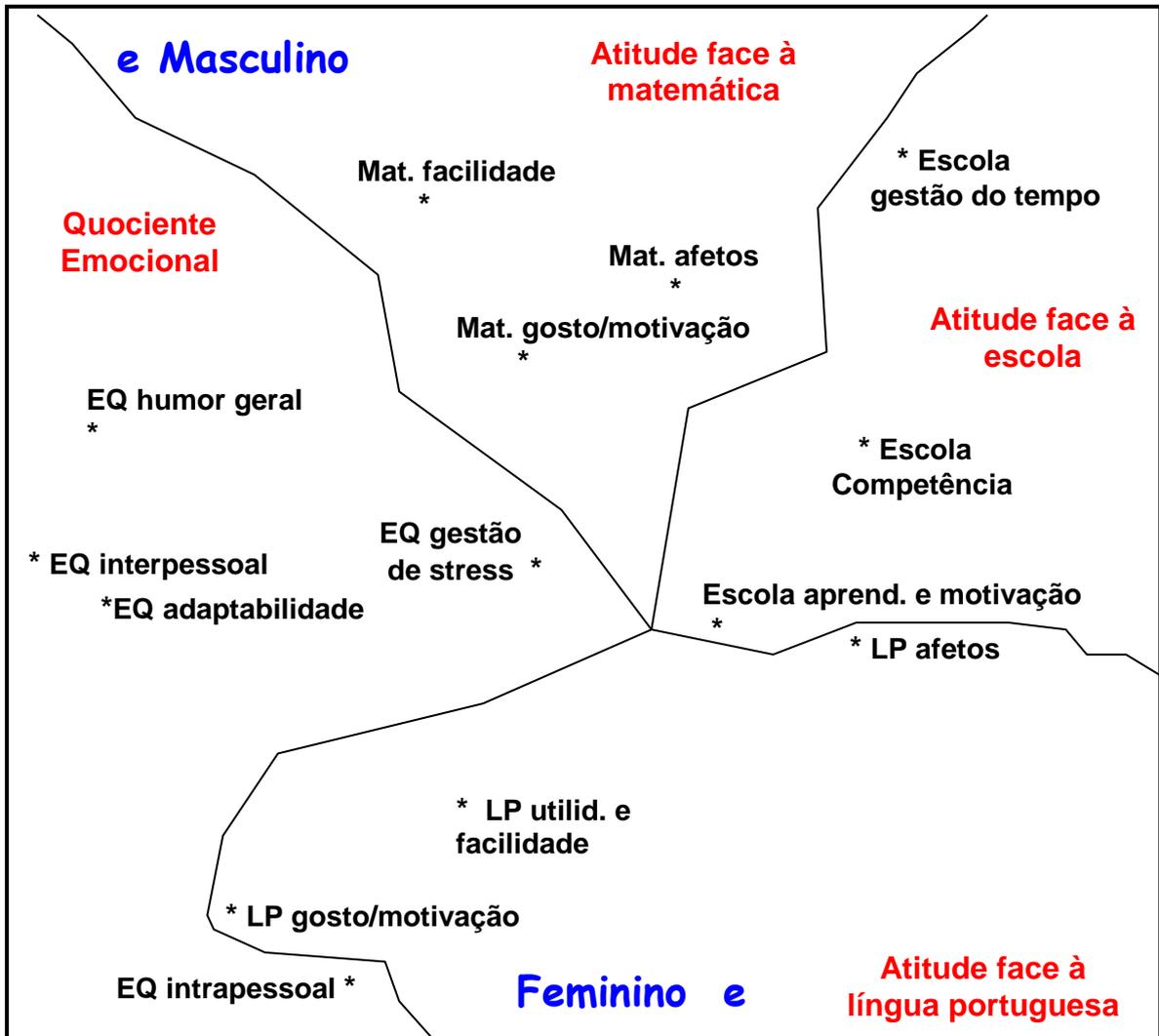
A competência emocional de Gestão de *stress* surge, neste mapa, numa posição mais central, entre as quatro facetas em estudo. Já o fator LP afetos surge mais próximo da Aprendizagem e motivação escolar do que dos restantes da faceta Atitude face à língua portuguesa.

Neste ciclo, a variável externa “sexo feminino” aproxima-se mais da língua portuguesa, mas também da competência intrapessoal. O perfil feminino é mediado pela regulação emocional (EQ Intrapessoal).

De um modo geral, os alunos fazem uma boa separação entre as facetas em estudo. Podemos, no entanto, considerar que alguns fatores são mais relevantes para os rapazes ou para as raparigas. O EQ Gestão de *stress* está sempre mais próximo dos afetos às disciplinas, ou pelo menos a uma delas. Já a competência emocional intrapessoal está sempre mais próxima da língua portuguesa e por conseguinte, do perfil feminino.

Figura 4

SSA dos fatores das 4 escalas para o 3º CEB considerando como variáveis externas (e) sexo (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .14)



O principal dado que ressalta dos resultados aqui apresentados é que existe um perfil característico para cada ciclo de estudos aqui considerado, bem como que os perfis masculino e feminino dão distintos quer para o 2º e o 3º ciclos, quer para o ensino básico no geral. As características concretas de cada ciclo e sexo serão discutidas no capítulo seguinte.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados no capítulo anterior ressaltam dois aspectos essenciais em relação aos objetivos propostos para esta dissertação: por um lado que é possível caracterizar os alunos de ensino básico através das suas atitudes face à escola e às disciplinas de LP e matemática e IE, estabelecendo assim um perfil funcional da aluno, por outro lado indicam que este perfil varia em função do nível de escolaridade e do sexo do aluno. Seguidamente é apresentada em detalhe a caracterização destes perfis.

No 1º CEB encontramos um perfil caracterizado principalmente pela separação da competência emocional, atitude face à escola e atitude face às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Ou seja, os alunos deste nível de ensino não têm uma atitude formada para cada uma das disciplinas em estudo, o que pode dever-se ao facto de as crianças neste ciclo de estudo serem muito otimistas em relação à sua capacidade para ter bons resultados em várias atividades, incluindo as que se relacionam com o trabalho escolar, como a leitura, matemática, música e desporto (Eccles, 1999). A não perceção de competência por áreas de estudo advém de estes alunos se autoavaliarem pelo desempenho global da turma e não por relação com as suas habilidades e desempenhos reais. Os julgamentos de competência por relação com os desempenhos surgem após os 10 anos de idade e daqui para o futuro verifica-se que a autoconfiança e motivação para as disciplinas declinam progressivamente, levando os alunos a evitar certos cursos (Eccles, 1999).

Neste ciclo não se verifica a existência de um perfil tipicamente masculino nem de um perfil feminino. Em crianças destas idades é comum que não ocorra ainda muita comparação social, que esta esteja no início ou ainda que não hajam muitas oportunidades para fazer essa comparação (Jacobs et al., 2002) pelo que ainda não houveram oportunidades para a criança se guiar e interessar pelas disciplinas consideradas mais apropriadas ao seu sexo (Hill & Lynch, cit. por Jacobs et al., 2002).

Entre as correlações observadas neste nível, destaca-se a aproximação da competência emocional Gestão de *stress* aos afetos pelas disciplinas e à competência para andar na escola. Atendendo aos itens que constituem estes fatores, verifica-se que os afetos são de agrado com o estudo das disciplinas, vontade de trabalhar os seus conteúdos e persistência nas tarefas, já a gestão de *stress* inclui a capacidade de persistir sem aborrecimento (relembra-se que para estes fatores os itens foram invertidos antes da realização das análises, tornando-os em fatores de sentido positivo), ou seja, os itens têm conteúdos semânticos próximos, o que pode justificar a

sua proximidade neste nível de ensino. Por outro lado, quando se trabalha em atividades/disciplinas de que se gosta é mais fácil fazer frente a situações desafiantes e promotoras de *stress* que lhe estejam associadas.

No 2º CEB é possível encontrar dois perfis, um que caracteriza as alunas e outro que caracteriza os alunos, além de que é visível a distinção das quatro facetas em estudo nesta dissertação. Deste modo, as raparigas são caracterizadas por atitudes mais elevadas face à disciplina de língua portuguesa, mais competência intrapessoal e humor geral, mais motivação para aprender e melhor gestão de tempo na escola. Por seu lado, os alunos apresentam atitudes mais positivas pela disciplina de matemática, melhor capacidade de gestão de *stress* e mais sentido de competência para andar na escola. As competências emocionais de adaptabilidade e interpessoal são equidistantes, pelo que são importantes para ambos os perfis. Destes perfis salienta-se que a gestão de *stress* surge mais próxima das atitudes face à matemática do que da inteligência emocional, demonstrando que a capacidade de o aluno regular a sua impulsividade é importante para ter uma boa atitude a matemática. Mais uma vez está particularmente relacionada com os afetos, ou seja, gostar de matemática ajuda a que o aluno se mantenha nas tarefas sem se aborrecer e sem se sentir frustrado com possíveis fracassos a matemática.

No 3º CEB encontramos resultados semelhantes aos encontrados para o 2º CEB, ou seja, é possível diferenciar entre Inteligência emocional, Atitude face à escola, Atitude face à língua portuguesa e Atitude face à matemática. Além disso, os perfis característicos de rapazes e raparigas são ainda mais marcados, o que se verifica pelos posicionamentos extremos das variáveis externas. Neste ciclo, o perfil feminino caracteriza-se pela atitude mais positiva face à língua portuguesa, motivação para as aprendizagens escolares e competência intrapessoal. A relação entre a competência intrapessoal e o gosto e motivação pela aprendizagem da língua portuguesa que se verifica nas raparigas pode ser, mais uma vez, explicada pelo conteúdo dos itens. O fator Afetos na LP respeita à alegria, entusiasmo e tranquilidade transmitidas por esta disciplina e a Competência intrapessoal refere-se ao autoconhecimento das emoções e a capacidade de as manifestar de forma assertiva, conhecendo e reconhecendo as capacidades individuais em determinado domínio. O perfil masculino é caracterizado pelas atitudes face à matemática, percepção de gestão de tempo na escola e gestão de *stress* enquanto competência emocional. As diferenças nas competências emocionais

verificadas nestes perfis podem dever-se à fase de desenvolvimento que estes alunos atravessam – a adolescência. Nesta fase as raparigas são mais voltadas para si e para os estudos, enquanto os rapazes procuram mais a aceitação pelos pares e o estabelecimento de novas relações.

No 3º CEB verifica-se ainda que a competência emocional de Gestão de *stress* ocupa agora uma posição mais central do mapa. Este reposicionamento para mais perto das duas disciplinas e da escola pode ser devido aos exames nacionais que os alunos de 9º ano (maioria da amostra deste ciclo) vão realizar e dos quais depende a sua passagem para o ensino secundário. Os elevados níveis de ansiedade face aos testes podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das atividades escolares (Luz, Castro, Couto, Santos & Pereira, 2009). Esta ansiedade tem, de acordo com Liebert e Morris (cit. por Rosário & Soares, 2003), um carácter bidimensional: por um lado cognitivo (Preocupação) e por outro afetivo (Emocionalidade). A preocupação inclui os pensamentos sobre as consequências do possível insucesso e as dúvidas sobre a competência para conseguir realizar as tarefas com sucesso; a emocionalidade refere-se às reações fisiológicas evocadas pelo *stress* da avaliação e à perceção destas. Além disso, o *stress* tem sido apontado como um dos preditores do rendimento académico (Linn & Zeppa; Murff; Pritchard; Struthers, Perry & Menec; Vaez, & Laflamme; Van Heyningen, cit. por Luz et al., 2009).

No perfil global do ensino básico, possivelmente influenciado pela maioria de alunos de 2º e 3º ciclo, verifica-se a diferenciação das quatro facetas em estudo, bem como a delimitação de um perfil feminino, caracterizado pela aproximação à língua portuguesa e um perfil masculino dominado por atitudes positivas face à matemática. Nestes perfis os afetos pelas disciplinas tendem a afastar-se da atitude face à disciplina e a aproximar-se mais da atitude face à escola, salientando a importância das emoções e da afetividade pela aprendizagem e o sentido de pertença à escola.

Importa ainda salientar, dos resultados obtidos, a proximidade que se verifica entre os fatores de Gosto/motivação e os afetos. A aprendizagem é um processo cognitivo, mas também afetivo e relacional, pelo que não se pode falar de aprendizagem sem olhar à componente da afetividade que a determina. A afetividade da aprendizagem relaciona-se com as causas que se atribuem ao sucesso ou ao insucesso escolar, que por sua vez influenciam a perceção que o aluno tem de si mesmo ao longo da escolarização (Silva, Mascarenhas & Silva, 2010). Esta capacidade de avaliar a

dimensão afetiva da aprendizagem surge por volta dos 11/12 anos quando os alunos conseguem integrar o seu autoconceito e autoestima nas autoavaliações de competência (Faria; Miras, cit. por Silva et al., 2010).

Mas a que se devem, então, os diferentes perfis no que respeita à atitude face à língua portuguesa e à matemática? Os resultados que aqui se obtiveram para a aproximação da matemática aos rapazes estão em concordância com uma série de estudos apresentados por González-Pienda e colaboradores (2007) onde se evidencia que há uma mudança de atitudes face à Matemática ao longo da escolaridade, na qual, à medida que se avança na escolaridade se observa uma tendência para a ascendência masculina neste domínio, isto é, com o avanço da escolaridade as raparigas tendem a apresentar atitudes mais negativas face a esta disciplina. Por outro lado temos o papel da socialização. A identidade de género é composta por papéis (comportamentos esperados), atitudes (avaliação pessoal sobre os papéis de género), estereótipos (crenças sobre os papéis de género e os traços feminino e masculino) e traços de masculinidade e feminilidade (Sánchez, 2005). Deste modo é esperado que, à medida que a criança cresce, desenvolva comportamentos, estereótipos e atitudes que aprende como os outros que lhe estão próximos e que interiorize essas aprendizagens na sua identidade. Entre estas aprendizagens de género encontramos as atribuições de áreas disciplinares e manifestações de emoções que se atribuem tipicamente ao sexo masculino ou ao sexo feminino. Como referem Heyman e Legare (2004) os estereótipos tendem frequentemente a descrever os rapazes como mais competentes a matemática e as raparigas como mais competentes nos domínios linguísticos.

Se atentarmos aos perfis que surgem das análises SSA, podemos verificar que com o aumento da idade e da escolaridade esta divisão entre rapazes/matemática e raparigas/língua portuguesa se torna mais evidente. Com o aumento da idade e da escolaridade aumentam também as interações sociais e culturais que permitem a identificação ao género e aos estereótipos a ele associados. Assim, a identificação de género e o peso dos estereótipos de género vinculados na sociedade são fortes fatores explicadores das diferenças encontradas entre rapazes e raparigas.

Estudos anteriores mostram que as perceções negativas da competência escolar se vão tornando cada vez mais robustas e difíceis de inverter à medida que a criança progride na escolaridade (Stipek, cit. por Hauser-Cram et al., 2007). Como podemos

verificar neste estudo, os perfis de 2º e 3º ciclo mostram que há uma perda no sentido de competência para a escola, em relação ao que se verificava no primeiro ciclo (o ponto no mapa euclidiano “escola competência” vai ficando cada vez mais longe das variáveis “masculino” e “feminino”, indicando que há menor relação entre elas). Além disso, se atendermos aos pontos que indicam “utilidade e facilidade” das atitudes face às disciplinas, verificamos que estes se relacionam, em parte, com a percepção de competência na disciplina (“A LP dá-me competência” ou “Tenho boas notas a matemática com facilidade.”) e que também aqui se verifica que existem diferenças ao longo dos ciclos. Neste caso, não se verifica uma perda geral do sentido de competência perante as disciplinas, mas antes que as raparigas vão perdendo o sentido de competência a matemática e os rapazes perdem o sentido de competência a língua portuguesa, pois como referem Jacobs e colaboradores (2002) as alterações nas percepções de competência explicam em larga medida as alterações no valor atribuído aos domínios/disciplinas. Estes autores apoiam ainda a aproximação da língua inglesa ao sexo feminino e da matemática ao sexo masculino com os estereótipos de género.

O estudo de Lupart, Cannon e Telfer (2004) revela que as raparigas se percecionam como boas alunas a inglês enquanto os rapazes têm melhor percepção de competência a matemática e ciências. Já na percepção de falta de capacidade para resolver problemas, as raparigas pontuam mais alto em matemática e ciências e os rapazes pontuam mais alto em inglês, afirmando-se mais uma vez a diferença de sexos para a matemática e as línguas/inglês (Lupart et al., 2004). Outras evidências apontam que as raparigas gostam menos de matemática, têm sentimentos negativos por esta disciplina e são mais derrotistas em relação aos seus desempenhos matemáticos (Arroyo, Beverly, Cooper, Burlison & Muldner, 2011). No que respeita às Atitudes face à língua portuguesa, embora os estereótipos de género também sejam aplicáveis como explicação, outros fatores deverão ser importantes, como o facto de as raparigas lerem mais livros e gostarem mais de atividades de leitura ou mesmo o facto de a linguagem se desenvolver mais cedo nas raparigas, bem como as capacidades a ela relacionadas (Jacobs et al., 2002).

Se atendermos à posição do fator “Escola aprendizagem e motivação”, verificamos que este surge frequentemente afastado dos restantes fatores da AFE, com tendência a aproximar-se dos dois sexos mais do que os restantes fatores em estudo. Este posicionamento da atitude de aprendizagem e motivação pode estar relacionado com resultados apontados num estudo de Lupart e colaboradores (2004) que indica que

rapazes e raparigas têm atitudes positivas face à aprendizagem, no entanto nas raparigas a atitude positiva parece dever-se mais à afetividade pela aprendizagem do que nos rapazes. Este facto pode explicar o porquê de, ainda assim, serem as raparigas quem aparece mais correlacionado com a atitude de aprendizagem.

Por outro lado, as alterações na capacidade cognitiva, ou na sua perceção, em determinadas disciplinas levam os alunos a perder a motivação para essas disciplinas em que se sentem menos competentes (Archambault et al., 2010) e a ter atitudes mais negativas face a essa disciplina. As diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita à matemática começam a evidenciar-se após o quinto ano de escolaridade, quando as atitudes das raparigas face a esta disciplina se começam a tornar mais negativas (Eccles, cit. por Herbert & Stipek, 2005). Já no que respeita à língua materna [inglês] as atitudes das raparigas tornam-se mais positivas à medida que progredem na escolaridade, enquanto as dos rapazes se mantêm estáveis (Eccles, cit. por Herbert & Stipek, 2005).

Por exemplo, numa revisão de Lubinski e Benbow (2007) os autores referem que os melhores alunos assumem que as disciplinas de que mais gostam na escola são aquelas a que obtêm melhores resultados e que se envolvem em mais atividades relacionadas com essas disciplinas, o que por sua vez aumenta os conhecimentos e competências dos alunos nessas áreas. Estes dados indicam que a escola deve trabalhar no sentido de dar a rapazes e raparigas as mesmas oportunidades, deixando de parte os estereótipos e as crenças associadas aos resultados esperados de alunos e alunas, para que ambos possam desenvolver sentimentos e atitudes positivas face à escola e às disciplinas, fatores que aumentam o seu desempenho.

Além do nível de inteligência emocional do aluno e da sua importância para o desempenho académico, há outras medidas de emoções igualmente importantes para os resultados académicos e por inferência, para as atitudes que os alunos geram face à escola e às disciplinas. Nos ambientes académicos abundam emoções como o prazer pela aprendizagem, esperança, raiva, ansiedade, vergonha ou tédio durante as aulas. Estas emoções são vitais para a motivação, para a resistência e resiliência, para a aprendizagem, desempenho, desenvolvimento da identidade e mesmo saúde. Neste caso, importa que se desenvolvam medidas concretas destas emoções e do seu papel na vida do aluno. Uma forma de o fazer foi proposta por Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld e Perry (2011) num modelo relacionado com a noção de *locus* de controlo académico. Segundo esta perspetiva, o aluno gosta de estudar quando se

sente competente para desempenhar a tarefa e percebe a matéria como interessante, ou pelo contrário, experimenta ansiedade e medo de fracassar quando não se sente competente nem capaz de controlar os recursos necessários para a situação de aprendizagem em que foi colocado (Pekrun, cit. por Pekrun et al., 2011).

Daqui pode-se inferir que a convivência diária com estas dualidades de situações e emoções obriga o aluno a constantemente gerir um conjunto de ambiguidades em prol de manter o seu equilíbrio emocional e relacional. Esta tarefa é tanto mais bem-sucedida quanto melhor for a IE do aluno, ou pelo menos quanto mais capaz ele for de gerir o *stress*, de se adaptar a situações novas e de reconhecer e exprimir as suas próprias emoções mostrando assim a capacidade de avaliar a situação e a sua posição nessa situação, de procurar várias soluções para a situação e de ir experimentando as soluções encontradas sem desistir com possíveis fracassos, pois os indivíduos que pontuam mais alto na escala adaptabilidade consideram-se a si mesmos como mais flexíveis e melhores na resolução de problemas (Bar-On & Parker, 2000). Esta capacidade de se adaptar à situação permite ao aluno manter a sua integridade e confiança nas suas capacidades académicas, ou seja, autoconceito, autoestima e crença de autoeficácia. A capacidade para discriminar e gerir emoções facilita a tomada de decisão e o planeamento, o que pode contribuir para melhores desempenhos académicos (Mayer & Salovey, cit. por Downey et al., 2008).

Considerando as causas que se apontaram inicialmente nesta dissertação como possíveis responsáveis pela diferenciação de perfis masculinos e femininos, volta aqui a referir-se o papel das atribuições de papéis que a sociedade, principalmente pais e professores, faz às crianças e adolescentes. Neste sentido, salienta-se que os estereótipos de género começam a aparecer na infância e se internalizam durante a adolescência, criando nos jovens aquilo a que Hill e Lynch (cit. por Jacobs et al., 2002) chamaram "*gender-role intensification*". Traçando um paralelismo entre este estereótipo social que dita que a matemática é masculina e as línguas são femininas (Gunderson et al., 2012) e as diferenças nos perfis aqui encontrados, percebemos que à medida que o estereótipo se enraíza, assim rapazes e raparigas se afastam da disciplina que não lhe é "atribuída" socialmente.

Os resultados aqui encontrados vão no sentido de estudos anteriores sobre diferenças por sexos no valor atribuído à tarefa (Eccles, Adler & Meece; Eccles & Wigfield; Wigfield & Eccles, cit. por Anderman et al., 2001). Nestes, o sexo surge como um moderador importante para o interesse e o gosto dos alunos por uma disciplina,

sendo que no geral os rapazes têm mais crenças de autoeficácia a matemática do que as raparigas enquanto as raparigas valorizam mais e têm mais crenças de autoeficácia a inglês (línguas). Além disso, Eccles e colaboradores (1993) verificaram que estas crenças emergem durante o primeiro ciclo, mas são mais evidentes nos anos posteriores.

As escolhas dos alunos são fortemente influenciadas pelas suas atitudes e desempenhos nas disciplinas escolares e estas são, por sua vez, profundamente influenciadas pelas experiências escolares que os alunos têm nessas disciplinas (Nardi & Steward, 2003). Do mesmo modo, mas ao nível emocional, a insatisfação ou os afetos negativos experimentados em contexto escolar são o resultado da experiência escolar. Os alunos com menores níveis de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, os que as percebem como pouco relevantes ou sem interesse para o mundo fora da escola e para as suas necessidades, interesses e experiências, ou aqueles que realizam as tarefas mas não se envolvem nestas são aqueles que apresentam atitudes mais negativas, menor investimento e afetos mais negativos perante a escola, sendo ainda os que apresentam desempenhos mais fracos. Podemos então dizer que o que leva os alunos a gostar da escola não são apenas os currículos, mas um ambiente promotor da autodescoberta e desenvolvimento global que estimule a continuidade na escola (Nardi & Steward, 2003).

CONCLUSÃO

Depois de muitos séculos em que as raparigas lutaram por igualdade de oportunidades na educação, com o final do século XX chegou o tempo em que são os rapazes quem começa a ficar para trás na escola. O tão conhecido “*gender gap*” no desempenho escolar é um desafio teórico e prático de extrema relevância pois a educação é o pré-requisito mais importante para a saúde económica e a sociedade precisa de ser sensível às violações nas oportunidades de género na educação (Freudenthaker et al., 2008). Baseados na afirmação anterior, defendemos que os perfis aqui apresentados permitem aos decisores sobre as políticas educativas, bem como aos professores e aos próprios alunos, traçar novas metas e objetivos de ensino que se adequem às necessidades de todos, evitando que este “buraco” que tantos anos levou a fechar não se abra agora em sentido contrário, no sentido que desfavorece a prestação masculina nas realizações escolares e nas interações sociais.

Ao nível motivacional, Freudenthaker e colaboradores (2008) concluíram que a motivação intrínseca é importante para o desempenho dos rapazes mas não para o das raparigas, o que significa que além da capacidade cognitiva, para os rapazes é importante relacionar o que estão a aprender em diferentes áreas. Para as raparigas esta relação entre disciplinas não se revela tão importante, o que é uma vantagem para elas já que muitas vezes os alunos são obrigados a realizar tarefas de que não gostam. Estas evidências são importantes para os resultados aqui apresentados, pois esta diferença no perfil funcional de rapazes e raparigas tem (ou deverá ter) implicações diretas nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores. O facto de os alunos estarem a aprender em estilos de ensino contrários ao seu estilo de aprendizagem leva-os a desinvestir da tarefa, logo a perder o interesse por uma disciplina e a gerar atitudes negativas. Já modelos de ensino centrados no aluno têm em conta o conhecimento, capacidades, atitudes e crenças que os alunos trazem ao sistema educativo (Bransford et al., cit. por Morais & Miranda, 2008).

Os resultados aqui encontrados são coincidentes com estudos anteriores e tal como esses sugerem a continuidade do estereótipo social que diz que a matemática é para rapazes e não para raparigas (Gunderson et al., 2012).

É preocupação frequente de muitos educadores, investigadores, professores e políticos, identificar as causas do insucesso escolar e formas de as ultrapassar. Acreditamos que conhecer as atitudes dos alunos face à escola e aos domínios escolares, bem como a sua maturidade e capacidade emocional, pode constituir um

meio para dar resposta a esta preocupação. Conhecer as atitudes dos alunos permite a construção de ambientes educativos que têm como referenciais o aluno, os seus interesses e motivações. Estes contextos de aprendizagem colocam principal ênfase no conhecimento, capacidades, atitudes e crenças que os alunos trazem para o cenário educativo (Morais & Miranda, 2008). Embora cada aluno possa apresentar distintas combinações de atitudes e comportamentos relativos à aprendizagem, existem padrões atitudinais, emocionais e comportamentais que nos permitem saber antecipadamente a resposta que um aluno dentro desse grupo vai dar a uma determinada situação.

Ao caracterizar as atitudes face à escola (aprendizagem e motivação, competência e gestão de tempo), as atitudes face à matemática e à língua portuguesa (gosto, utilidade/facilidade e afetos) e as competências emocionais (adaptabilidade, gestão de *stress*, humor geral, competência intrapessoal e competência interpessoal) em alunos de 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico português, esperamos ter contribuído, de forma fundamentada, para a inclusão destes aspetos na formação dos alunos, através de estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas à diversidade de alunos e às diferenças individuais que pautam as escolas. Se não é possível ajustar as práticas a cada aluno individualmente, é pelo menos possível ajustá-las aos padrões dos seus conhecimentos, interesses e motivações, revelados neste e noutros estudos que se dedicam a traçar os perfis dos estudantes, mediante características implicadas na aprendizagem.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Os professores devem reforçar e suportar as atitudes positivas dos seus alunos, pois alunos com mais motivação são os dedicam mais tempo ao estudo, envolvendo-se mais com as tarefas. Para os alunos com atitudes negativas, é importante perceber o porquê desta negatividade e tentar retificar a situação, pois baixos níveis de motivação podem ter consequências negativas no desenvolvimento da literacia. Conhecer as atitudes dos alunos e refletir sobre as suas origens e consequências dá ao professor informações importantes para melhorarem a sua instrução (Graham, Berninger & Abbott, 2012).

A questão das diferenças entre sexos nas habilidades cognitivas é uma área de extrema importância sociopolítica, com sérias implicações para um vasto leque de políticas públicas e educativas (Brunner et al., 2008). As diferenças que se verificam

nos perfis de rapazes e raparigas, quer ao nível atitudinal (abordagem ao problema, fontes motivacionais, gestão de *stress* e estratégias de *coping*) e emocional, quer nos estilos de aprendizagem e nos desempenhos de ambos, sugerem que rapazes e raparigas devem ser considerados separadamente, pois o que funciona para uns não tem necessariamente que funcionar para os outros (Arroyo et al., 2011).

Outra indicação que ressalta destes dados é o sentido em que se pode trabalhar as emoções para facilitar atitudes positivas e melhores desempenhos, pois a IE e as estratégias de *coping* podem ser manipuladas e ensinadas muito mais facilmente do que a capacidade cognitiva e a personalidade (MacCann et al., 2011).

Por outro lado, se é verdade que os resultados académicos estão entre os primeiros critérios dos pais para classificar a qualidade da escola, estes revelam também que muitos outros fatores desempenham um papel importante, incluindo os desejos da criança e o seu bem-estar potencial na escola (Gibbons & Silva, 2011). Estes autores salientam no seu estudo com a amostra do LSYPE (estudo longitudinal com jovens de Inglaterra) que cerca de 12% dos alunos não está feliz na escola, 14% não está satisfeito com os professores e 42% ficam entediados durante as aulas. Pela parte dos pais 12% não dão uma boa classificação geral à escola dos filhos, 9% afirmam que não estão satisfeitos com o progresso de seus filhos na escola e 14% referem que os professores não estão suficientemente interessados nos seus filhos. É, então, de todo o interesse para a escola trabalhar no sentido de fomentar nos alunos atitudes positivas e ajustamento emocional e social, garantindo assim mais alunos, e mais importante ainda, alunos e pais mais satisfeitos.

Importa ainda fazer um pequeno apontamento sobre o sucesso escolar, visto que embora não sendo um dos objetivos deste trabalho, acaba por estar fortemente implicado nos resultados obtidos. Considerem-se três definições de sucesso escolar: A mais simples, para a qual ter sucesso é “não desistir da escola”, ou seja, terminar a escolaridade obrigatória; a segunda definição considera que ter sucesso na escola é “completar a escolaridade”, ou seja, obter um grau académico e adquirir as competências necessárias para garantir empregabilidade e satisfação com a vida. Finalmente, a definição mais completa refere que ter sucesso escolar é “participar ativamente na aprendizagem escolar”, ou seja, o envolvimento na aprendizagem com foco nos comportamentos imediatos, atitudes e crenças dos alunos que contribuem para completar a escola, bem como os fatores ambientais que lhes dão suporte (Doll,

Spies & Champion, 2012). Mais uma vez, os dados discutidos nesta dissertação mostram a sua relevância em campos mais abrangentes do que a simples descrição das atitudes e competências emocionais, já que são fatores importantes para o sucesso escolar.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO E ESTUDOS FUTUROS

Como qualquer investigação, também esta tem algumas limitações de ordem metodológica que podem e devem ser apontadas no sentido de melhorar futuras investigações que sigam esta linha de estudo.

Entre as principais limitações desta investigação encontra-se o modo como os dados foram recolhidos, por dois aspetos, (a) como referido no capítulo sobre a metodologia, este trabalho está inserido num estudo mais amplo e por isso, no momento de responder ao protocolo, os alunos não foram sujeitos apenas a estes quatro questionários, mas a um protocolo mais vasto que requeria dos alunos entre 90 a 120 minutos de resposta. Esta demora pode traduzir-se em cansaço e desinvestimento no preenchimento, podendo enviesar algumas respostas. Procurou contornar-se este enviesamento, eliminando todos os protocolos que manifestamente foram respondidos ao acaso; e (b) o facto de os protocolos terem sido recolhidos durante as aulas, muitas vezes na presença do professor que ministra as disciplinas visadas no estudo, pode ter levado os alunos a responder de acordo com a desejabilidade social e não tanto pelo que são as suas verdadeiras opiniões. No momento da recolha foi esclarecido aos alunos que os professores não teriam acesso aos protocolos e que os dados a que as escolas terão acesso serão globais e nunca sobre alunos em particular, no sentido de deixar o aluno mais à vontade para o preenchimento. Finalmente, volta-se a referir que a amostra deste estudo, embora equitativa em termos de alunos por ciclo e por sexos, é uma amostra por conveniência, condicionada pela disponibilidade de dados no momento em que se iniciou o tratamento estatístico, não sendo por isso equitativa em termos da representação das regiões do país que a constituem.

No que respeita às indicações para estudos futuros, propõe-se estudar estas relações em estudos longitudinais que acompanhem os alunos em transição, uma vez que este apenas permite verificar as relações nos anos antes da transição. Esta será uma das mais importantes metas para o futuro, pois em qualquer transição escolar, os

alunos enfrentam mudanças que obrigam a ajustamentos e adaptações acadêmicas e interpessoais. Nas primeiras quase sempre se assiste a um decréscimo nas notas e frequência de aulas. Este decréscimo pode dever-se ao desinteresse dos alunos pelas atividades acadêmicas e ao aumento das atividades não acadêmicas e desafios das disciplinas (Adeyemo, 2007). As dificuldades sentidas no período de transição vão durar até que os alunos sejam capazes de lidar adequadamente com as mudanças e responder adequadamente às novas exigências impostas pelo novo contexto. Richardson (2002) defende o uso da inteligência emocional para gerir os problemas relacionados com a transição, já que é a capacidade dos alunos para lidar com os problemas, de desenvolverem a sua autonomia emocional e se comportarem de forma socialmente adequada e responsável que lhes permite aceitar mais facilmente as exigências da transição. De acordo com Goleman (1995) na entrada para diferentes níveis escolares conseguir interações sociais adequadas é quase um imperativo para o sucesso. Assim, à medida que avança na escolaridade, ser emocionalmente inteligente permite ao aluno gerir melhor as pressões dos pares, os desafios académicos e a tentação do consumo de drogas e álcool. Adeyemo (2007) refere que quando confrontadas com os problemas da transição de ciclo, as cinco facetas da inteligência emocional definidas por Salovey e Mayer (1990) são contributos muito úteis para encontrar formas de resolver os problemas.

As atitudes e sentimentos face a uma disciplina dos próprios professores influenciam os seus métodos de ensino e a forma como organizam o conteúdo que vão ensinar, o que pode influenciar as atitudes dos seus alunos face a essa disciplina (Pajares, cit. por Gunderson et al., 2012). É, então, importante que os professores não deixem transparecer as suas atitudes desfavoráveis ao mesmo tempo que procuram ajustar os seus métodos de ensino à diversidade de alunos que ensinam. Assim, e dada a importância anteriormente referida do papel dos pais e professores para o desenvolvimento das atitudes nas crianças e jovens, será importante considerar também o estudo das atitudes dos pais e professores face à escola e às disciplinas escolares, permitindo a comparação entre estas e as dos alunos.

Para que se alargue a quantidade de informação relativa ao aluno, será importante incluir dados relativos ao rendimento escolar, aos estilos de aprendizagem, às estratégias de regulação da aprendizagem e à relação com o professor. Um estudo com estas dimensões possibilita uma visão mais abrangente dos fatores que se consideram importantes para o sucesso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Orgs.), *Ativação do desenvolvimento psicológico: Actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology Developing Societies, 19*, 199-213. doi: 10.1177/097133360701900204
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 10*, 53-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC - Building Knowledge to Improve Social Policy. Retrieved from <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>
- Allport, G. (1986). The historical background of social psychology. In G. Linzey, & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 1-42). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2*(2), 41-48.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 950-967. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.950
- Ambady, N. Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science, 12*, 385-390. doi: 10.1111/1467-9280.00371
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderman, E., Eccles, J. S., & Yoon, K. S. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices.

- Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95. doi: 10.1006/ceps.1999.1043
- Antão, C., & Veiga Branco, M. A. (2012). Competências emocionais: Uma questão de género? *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 4(1), 19-27.
- Antunes, S., & Monteiro, V. (2008). Motivação de professores e alunos para a língua portuguesa: Que relações? *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 4(1), 511-522.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 804-816. doi: 10.1037/a0021075
- Arroyo, I., Woolf, B. P., Cooper, D. G., Bureson, W., & Muldner, K. (2011). The impact of animated pedagogical agents on girls' and boys' emotions, attitudes, behaviors and learning. In I. Aedo, N.-S. Chen, D. G. Sampson, J. M. Spector, & Kinshuk (Eds.), *Proceedings of the 2011 IEEE 11th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 506-510). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. doi: 10.1109/ICALT.2011.157
- Arruda, S. M., Villani, A., Ueno, M. H., & Dias, V. S. (2004) Da aprendizagem significativa à aprendizagem satisfatória na educação em ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 21, 194-223. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index>
- Attwood, G., & Croll, P. (2011). Attitudes to school and intentions for educational participation: An analysis of data from the Longitudinal Survey of Young People in England. *International Journal of Research & Method in Education*, 34, 269-287. doi: 10.1080/1743727X.2011.609552
- Baartman, L. K., & Buijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134. doi: 10.1016/j.edurev.2011.03.001
- Badalo, C., & César, M. (2008). Traçando o perfil dos estudantes adultos para compreender as suas características e responder às suas necessidades educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 2(1), 399-408.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of*

- emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13-25. Retrieved from <http://www.psycothema.com/>
- Bar-On, R., & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version* (Bar-On EQ-i:YV). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/presentacion.php>
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação* (L. S. Marta, & M. F. Figueiredo, Trads.) Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1984)
- Bilsky, W. (2003). A teoria das facetas: Noções básicas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 357-365. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300002
- Bishop, A. (2000). Enseñanza de las Matemáticas: ¿como beneficiar a todos los alumnos? In N. Gregório, A. Deulofeu, & A. Bishop (Coords.), *Matemática y educación* (pp. 35-56). Barcelona: Graó.
- Borralho, S., & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*, 17(2), 119-143. Disponível em http://revista.educ.fc.ul.pt/i_revista.html
- Braumann, C. (2002). Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da Matemática. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, & A. F. Dionísio (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação dos professores* (pp. 5-24). Lisboa: SPCE.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Brunner, M., Krauss, S., & Kunter, M. (2008). Gender differences in mathematics: Does

- the story need to be rewritten. *Intelligence*, 36, 403-421. doi: 10.1016/j.intell.2007.11.002
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Cabral, A., & Nick, E. (2001). Dicionário técnico de psicologia. São Paulo: Editora Cultrix.
- Candeias, A. A. & Rebocho, M. (2007, julho). *Estudo da interação entre inteligências múltiplas, inteligência geral e aptidão académica num grupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e XII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e contextos, João Pessoa-PB, Brasil.
- Candeias, A. A. (1996). Atitudes face à escola: Estudos de operacionalização do conceito e construção de um questionário. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado, & M. R. Simões (Orgs), *Actas da IV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV, pp. 639-658). Braga: APPORT - Universidade do Minho.
- Candeias, A. A. (1997). *Atitudes face à escola - Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações «Universidade de Évora».
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2010). Inteligência emocional, inteligência abstracta e competências académicas em alunos do 1º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 79-87.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2010). Student' attitudes toward school, learning, competence and motivation - The effects of gender, contextual, background, school failure and development. In J. J. G. Linares, & M.^a C. P. Fuentes (Coords.), *Investigación en Convivencia Escolar: Variables Relacionadas* (pp. 547-554). Granada: Editorial GEU.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2012). Estudos de caracterização dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 2(1), 143-154.
- Candeias, A. A., Oliveira, M., & Dias, C. (2010, May). *Study of exploratory models about the effects of cognitive and socio-emotional factors in school achievement*. Paper presented at the 12th Annual International Conference Education, Athens, Greece.

- Candeias, A. A., Oliveira, M., & Dias, C. (2010, October). *Study of exploratory models about the effects of cognitive and socio-emotional factors in school achievement*. Paper presented at the 12th Annual International Conference Education, Athens, Greece.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). Student' attitudes toward learning and school - Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes [CD-ROM]. In C. A. Shoniregun, & G. A. Akmayeva (Eds.), *Proceedings of London International Conference on Education (LICE-2011)* (pp. 380-385). London, UK: Infonomics Society.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). Attitudes toward learning study of exploratory models about the effects of school level and personal attributes in Portuguese students [CD-ROM]. In L. G. Chova, I. C. Torres, A. L. Martínez, *Proceedings of EDULEARN12 Conference* (pp. 2949-2956). Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). IE e atitudes escolares no EB - Modelos exploratórios sobre o efeito da idade e sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 2(1), 175-183.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveira, M., & Mendes, P. (2010, May). *Student' attitudes and motivation toward learning and school - Study of exploratory models about the effects of socio-demographics, personal attributes and school characteristics*. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Psychology, Athens, Greece.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011, julho). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQI) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com Crianças e Jovens do 1º ciclo do Ensino Básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Candeias, A. M. (1995). *Atitudes face à escola - Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos - Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES-IUL.

- Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Differences in the socio-emotional competency profile in university students from different disciplinary areas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/presentacion.php>
- Castelló, A. (2008). Explicación del funcionamiento intelectual a partir de perfiles. In A. A. Candeias, L. S. Almeida, A. Roazzi, & R. Primi (Eds.), *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 155-208). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Caygill, R., & Chamberlain, M. (2004). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): New Zealand's year 5 student achievement 2001*. Wellington: Ministry of Education.
- Conner, M. L. (1997-2009). *Introduction to informal learning*. Retrieved from <http://marciacconner.com/resources/informal-learning/>
- Custódio, J. F., Pietrocolo, M., & Cruz, F. F. (2007, novembro/dezembro). *Vínculos afetivos com o saber: A curiosidade e a satisfação em conhecer como razões para escolha de carreiras científicas*. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Damásio, A. (2005). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dina, F., & Efkliides, A. (2009). Student profiles of achievement goals, goal instructions and external feedback: Their effect on mathematical task performance and effect. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 235-262. Retrieved from <http://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal>
- Dogan, H. (2012). Emotion, confidence, perception and expectation case of mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 49-69. doi: 10.1007/s10763-011-9277-0
- Doll, B., Spies, R., & Champion, A. (2012). Contributions of ecological school mental health services to students' academic success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 44-61. doi: 10.1080/10474412.2011.649642
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17. doi: 10.1080/00049530701449505
- Eccles, J. S. (1985). Sex differences in achievement patterns. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1984: Psychology and gender* (Vol. 32,

- pp. 97-132). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609. doi: 10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children: When school is out*, 9(2), 30-44. Retrieved from <http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/journals/>
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665-691). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3, 191-204. doi: 10.1080/14748460500372309
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving – Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, 1, 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Efklides, A. (2008, February). *Students' metacognitive experiences, motivation, and learning in the family and school context*. Invited presentation at the Symposium "Children's Wellbeing in School Environments" in honor of the jubilee year (100th Year Anniversary) of the Finish Academy of Science and Letters, University of Jyväskylä, Finland.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82. Retrieved from <http://www.psicothema.com/>
- Efklides, A. (2010, April). *Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school*. Invited keynote presentation at the International Conference "Learning and Teaching in Higher Education", Évora, Portugal.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25. doi:

10.1080/00461520.2011.538645

- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction, 15*, 415-431. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.010
- Faria, L., & Resende, A. (2000). Aspectos motivacionais do sucesso na língua portuguesa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação, 6*(4), 940-947.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*(supl.), 7-12. Retrieved from <http://www.psicothema.com/>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 421-436. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/presentacion.php>
- Fernández-Castillo, A., & Gutiérrez-Rojas, M. E. (2009). Selective attention, anxiety, depressive symptomatology and academic performance in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(1), 49-76. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/presentacion.php>
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality, 22*, 231-245. doi: 10.1002/per.678
- Geist, E. A., & King, M. (2008). Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement. *Journal of Instructional Psychology, 35*, 43-52.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review, 30*, 312-331. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.001
- Góis, M. C. (2000). *O estilo de vida dos jovens madeirenses e a sua atitude face à escola e à educação física* (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/262>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, G., Castro Solano, A., & González, F. (2008). Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico - Ability profiles, cognitive styles and academic achievement. *Anuario de Investigaciones, 15*, 33-41.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., Rosário, P., Mourão, R. Soares, S., ... & Velle, A. (2007). Atitudes face à matemática e rendimento escolar no sistema educativo espanhol. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 12*, 151-160.

- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28, 51-69. doi: 10.1080/10573569.2012.632732
- Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). New York: Guilford Press.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166. doi: 10.1007/s11199-011-9996-2
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8, 1-51. doi: 10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 161-172. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.02.001
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 276-295. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.007
- Hermosell, J. D. G., López, E. M., & Barco, B. L. (2010). La inteligencia y su práctica educativa con alumnos de 1º de educación primaria, profesores y padres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 71-77.
- Heyman, G. D., & Legare, C. H. (2004). Children's beliefs about gender differences in the academic and social domains. *Sex Roles*, 50, 227-239. doi: 10.1023/B:SERS.0000015554.12336.30
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Johnson, W., & Bouchard Jr., T. J. (2007). Sex differences in mental abilities: g masks the dimensions on which they lie. *Intelligence*, 35, 23-29. doi: 10.1016/j.intell.2006.03.012

- Jordan, J.-A., McRorie, M., & Ewing, C. (2010). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary-secondary school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 37-47. doi: 10.1080/13632750903512415
- Kerkoski, M. J. (2008). *Prática desportiva e inteligência emocional estudo da influência do desporto na aquisição de aptidões e competências de inteligência emocional* (Tese de doutoramento). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9947>
- Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries - Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- LaFortune, L., & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewy, A. (1986). School attitudes: General. In H. Husén, & T. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (pp. 4408-4411). Oxford: Pergamon Press.
- Linnehan, F. (2001). Examining racial and family educational background differences in high school student beliefs and attitudes toward academic performance. *Social Psychology of Education*, 5, 31-48. doi: 10.1023/A:1012723816735
- Lubinski, D. S., & Benbow, C. P. (2007). Sex differences in personal attributes for the development of scientific expertise. In S. J. Ceci, & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science: Top researchers debate the evidence* (pp. 79-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lupart, J. L., Cannon, E., & Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15, 25-42. doi: 10.1080/1359813042000225320
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico do aluno no ensino superior [CD-ROM]. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano (Coords.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4663-4669). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Machado, L., Matias, A. R., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: Os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*,

- 176, 695-714. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/>
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Lisboa: ReportNumber.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.97
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. London: Routledge.
- Ministry of Education Research Division - New Zealand Education. (2006). *In focus: Attitudes to reading, writing & mathematics*. New Zealand: Author.
- Morais, C., & Miranda, L. (2008). Estilos de aprendizagem e atitude face à matemática. In J. C. López, & C. O. Chanclón (Coords.), *Actas do III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 221-222). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morissette, D., & Gingras, N. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar* (2.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Muehlenhard, C. L., & Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex Roles*, 64, 791-803. doi: 10.1007/s11199-011-9932-5
- Nardi, E., & Steward, S. (2003). Is mathematics T.I.R.E.D? A profile of quiet disaffection in the secondary mathematics classroom. *British Educational Research Journal*, 29, 345-366. doi: 10.1080/01411920301852
- Nascimento, A. M., Roazzi, A., Castellan, R. R., & Rabelo, L. M. (2008). A estrutura da imagem do executivo bem sucedido e a questão da corporeidade. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 8(1), 92-117. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/index>

- Neto, A., Candeias, A., Pomar, C., Costa, P., Oliveira, M., Silva, S., Silva, J. & Rebelo, N. (2011). *Questionários de atitudes face à língua portuguesa (QAFLP), matemática (QAFM), ciências da natureza (QAFCDN), ciências naturais (QAFCN) e ciências físico-químicas (QAFCFQ) em alunos portugueses do ensino básico: Estudo psicométrico*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade da Corunha, Corunha.
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 24, 201-215.
- Ogunyemi, A. O. (2008). Measured effects of provocation and emotional mastery techniques in fostering emotional intelligence among Nigerian adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 281-296. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>
- Oliveira, A. B., & Roazzi, A. (2007). A representação social da “Doença dos Nervos” entre os géneros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 91-102. doi: 10.1590/S0102-37722007000100011
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2000). *Education at a glance 2007 - OECD Indicators - Education and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2003). *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world - Volume I: Analysis*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2007). *Education at a glance 2007 - OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009). *PISA 2009 Assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I)*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn - Student Engagement, Strategies and Practices (Vol. III)*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in

- mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Research*, 86, 193-203. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.193
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *A child's world: Infancy through adolescence* (11th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Páramo, P. (1999) Teoría de facetas: Guía metodológica para la recolección de opiniones dentro del proceso de autoevaluación institucional. *Pedagogía y Saberes*, 12. Retrieved from <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/numeros/pedysab12final.pdf>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Perini, L., Ferreira, G. K., Clement, L., & Custódio, J. F. (2009, novembro). *Um estudo exploratório sobre a influência de variáveis afetivas em atividades de resolução de problemas de física*. Comunicação apresentada no VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - A complementariedade do SPSS* (5^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9^a ed., N. C. Pereira, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1973)
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L., & Carreiro da Costa, F. (2001). Attitudes towards school and Physical Education - Comparative analysis of youth lifestyle in selected European countries. In K. N. Chin, & H. Jwo (Eds.), *AIESEP Taiwan 2001 International Conference Proceedings: The Exchange and Development of Sport Culture in East and West* (pp. 84-88). Taipei: National Taiwan Normal University.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition & Emotion*, 21, 758-772. doi: 10.1080/02699930600845846
- Raposo, N. V. (1981). *O computador e a avaliação da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Rebello, N., Silva, S., Silva, J., Candeias, A. A., Pomar, C., & Neto, A. (2011, julho). Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE) - Estudo psicométrico com crianças e jovens do ensino básico português. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com Crianças e Jovens do 1º ciclo do Ensino Básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rede EURYDICE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação [GEPE]. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Renn, K. A., & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing research on college student peer culture. *The Journal of Higher Education*, 74, 261-291. doi: 10.1353/jhe.2003.0025
- Richardson, T. (2002). The importance of emotional intelligence during transition to middle school: What research says. *Middle School Journal*, 33, 55-58.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.
- Roazzi, A., & Dias, M. G. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. In Conselho Regional de Psicologia - 13ª Região: Paraíba - Rio Grande do Norte (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa, PB: Idéia.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 1138-1663.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. doi:

10.1016/j.lindif.2011.02.010

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, T. E. (2005, May/June). *Parents' differential socialization of boys and girls: What is happening in the equity era*. Paper presented at the Mexican International Family Strengths Conference, Mexico.
- Sánchez-Nuñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(2), 455-474. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>
- Santiago, R. (1997). Representações sociais dos alunos. In M. F. Patrício (Coord.), *Ser aluno - Actas do VI Seminário "A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos"* (pp. 65-99). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 15, 217-226. doi: 10.1590/S0103-863X2005000200009
- Serrão, A., Ferreira, C. P., & Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses - Síntese dos resultados*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional.
- Silva, G. C., Mascarenhas, S. A., & Silva, I. R. (2010, novembro). *O aporte da teoria das atribuições causais para a compreensão da afectividade na aprendizagem*. Comunicação apresentada no 1º Encontro de Pós-Graduação em Educação - Semana Educa "Políticas Educacionais e Formação Docente na/para Diversidade", Porto Velho - RO, Brasil.
- Simões, M. F., & Ferrão, M. E. (2005). Competência percebida e desempenho escolar em matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16, 25-42.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 548-565. doi: 10.1037/0022-3514.77.3.548
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation. *European Journal of Personality*, 22, 185-209. doi: 10.1002/per.676

- Stepanou, G. (2012). Student's school performance in language and mathematics: Effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119. doi: 10.5539/ijps.v4n2p93
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stratton, P., & Hayes, N. (2003). *Dicionário de psicologia* (E. Rovai, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Obra original publicada em 1993)
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feeling about school. *Child Development*, 72, 1198-1213. doi: 10.1111/1467-8624.00342
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30, 159-173. doi: 10.1080/0305569032000159804
- van Weert, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education & Information Technologies*, 11, 217-237. doi: 10.1007/s10639-006-9018-0
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393-407. doi: 10.1080/01411920050030914
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97. doi: 10.1177/0002716203260093
- Wong, K.-C., Lam, Y. R., & Ho, L.-M. (2002). The effects of schooling on gender differences. *British Educational Research Journal*, 28, 827-843. doi: 10.1080/0141192022000019080
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 1-11. doi: 10.1590/S0102-79722009000100002
- Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 246-256. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.03.001

- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D., & Vargas Vivero, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/presentacion.php>
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. In R. BARON, K. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 79-94). Westport, CT: Praeger.

Anexos

Anexo I

Pedidos de Autorização

Anexo 1: Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd)

<div style="text-align: center;">  <p>COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS</p> </div> <p>Processo n.º 1801/2011</p> <p style="text-align: center;">AUTORIZAÇÃO N.º 5369 /2011</p> <p>I. Do Pedido</p> <p>O Centro de Estudos de História e Filosofia da Ciência da Universidade de Évora notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo observacional para avaliar os efeitos das transições em alunos portugueses (Projecto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento).</p> <p>O estudo pretende analisar o impacto das transições de ciclo do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, do 2.º para o 3.º ciclo e do 3.º ciclo para o ensino secundário, sobretudo quanto ao rendimento das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais, atendendo a variáveis escolares, neurocognitivas, sócio-cognitivas, socioeconómicas, ao capital económico e sociocultural dos alunos.</p> <p>O estudo decorrerá durante dois anos em 10 escolas de Portugal Continental, onde serão aplicados questionários e testes aos alunos e encarregados de educação por professores e psicólogos educacionais.</p> <p>A recolha do nome dos titulares dos dados é necessária para o acompanhamento dos participantes ao longo do estudo. Os dados serão, posteriormente codificados, para efeitos de tratamento estatístico.</p> <p>Os destinatários deverão ser ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantida a confidencialidade no tratamento.</p> <p>II. Da Análise</p> <p>Porque em grande parte referentes à vida privada, os dados dos participantes no estudo têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respectivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, nos termos do disposto no nº 2 do artigo 7º da Lei nº 67/96, de 26-10, ou dos seus legais representantes.</p>	<div style="text-align: center;">  <p>COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS</p> </div> <p>Por esta razão é necessário o consentimento expresso do titular, entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objecto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informada" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.</p> <p>Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento e prestar pelos legais representantes. Impõe-se, ainda, que a criança seja ouvida e em função da idade, nos termos da lei, ela própria preste a sua anuidade à recolha de dados pessoais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança.</p> <p>Nos termos do artigo 10º da Lei nº 67/96, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de rectificação por parte do respectivo titular.</p> <p>A informação tratada é recolhida de forma lícita (art.º 5º, n.º1 al. a) da Lei 67/96), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. al. b) do mesmo artigo) e não é excessiva.</p> <p>Os dados devem ser exactos e, se necessário, actualizados (artigo 5º, alínea d), da Lei nº 67/96), sendo conservados apenas durante o período necessário para a prossecução das finalidades da recolha e do tratamento posterior (artigo 5º, alínea e), da Lei nº 67/96), sendo que incumbe ao responsável tomar as medidas adequadas para assegurar que sejam erigidos ou rectificados os dados inexactos ou incompletos ou não necessários (artigo 3º n.º 1, alíneas c) e d), e n.º 3 da Lei nº 67/96).</p> <p>Os dados do titular, incluindo o conteúdo das filmagens, devem ser destruídos logo que deixarem de ser necessários, não podendo ser conservados para além de um mês após o fim do estudo.</p> <p>Deverão ser adoptadas as medidas de segurança adequadas, atenta a natureza sensível dos dados objecto de tratamento, as quais devem atestar um nível de segurança adequado em relação aos riscos que o tratamento apresenta e à natureza dos dados a proteger.</p>
<div style="text-align: center;">  <p>COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS</p> </div> <p>Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832 geral@cnpd.pt www.cnpd.pt</p>	<div style="text-align: center;">  <p>COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS</p> </div> <p>Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832 geral@cnpd.pt www.cnpd.pt</p>



III. Da Decisão

Assim, de acordo com as disposições conjugadas do n.º 2 do artigo 7.º, n.º 1 do artigo 27.º, al. a) do n.º 1 do artigo 28.º e art. 30.º da Lei de Protecção de Dados, autoriza-se o tratamento, com as condições supra referidas, nos seguintes termos:

Responsável pelo tratamento: Centro de Estudos de História e Filosofia da Ciência da Universidade de Évora

Finalidade: Estudo observacional para avaliar os efeitos das transições em alunos portugueses (Projecto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento).

Categoria de Dados pessoais tratados: nome, resultados dos testes neurocognitivos, sócio-cognitivos, sócio-emocionais, rendimento médio mensal do agregado familiar (por escalões), profissão e nível de escolaridade dos progenitores e despesas mensais com o educando.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e rectificação: Junto dos investigadores.

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferências de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação: Os dados do titular, incluindo o conteúdo das filmagens, devem ser destruídos logo que deixarem de ser necessários, não podendo ser conservados para além de um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na Deliberação n.º 227/2007 e na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 23 de Maio de 2011

Ana Roque, Luís Paiva de Andrade (Relator), Vasco Almeida, Helena Delgado António, Carlos Campos Lobo, Luís Barros

Luís Lirgnau de Silveira
Luís Lirgnau de Silveira (Presidente)

Rua de São Bento, 148.ª 3.ª • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
geral@cnpd.pt www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA P... 10MDE
Data de registo: 0 de 13 1 3
cont@cnpd.pt

Anexo 2: Autorização de recolha de dados da DGIDC

05/09/12

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0199800002



Projecto RED <projectored@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0199800002

mime-noreply@gpeps.min-edu.pt <mime-noreply@gpeps.min-edu.pt>
Para projectored@gmail.com

21 de Julho de 2011 11:44

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0199800002, com a designação *O Projecto RED- Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses*, registado em 11-07-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Prof. Dr(a) António J. Neto
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Directora de Serviços de Inovação Educativa
DGIDC

Observações:

a) Devem ser respeitadas todas as considerações da Comissão Nacional de Protecção de Dados inscritas na autorização n.º 5369, de 23 de Maio de 2011, nos procedimentos a efectuar no âmbito deste projecto.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gpeps.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 2: Pedido de colaboração das escolas



Exmo. Senhora

Dr.ª Rosalina Dias
Directora do Agrupamento de Escolas de

Vossa referência	Data:	Nossa referência:	Data:
		RED/Escolas_04	5 Set. 12

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito do Projecto de Investigação RED

No seguimento dos contactos prévios já estabelecidos, junto segue a documentação que julgamos necessária para formalizar o pedido de autorização para a recolha de dados do Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses (PTDC/CPE-CED/104884/2008), a realizar pela Universidade de Évora.

Assim, neste protocolo envia-se:

- o pedido de autorização com informação detalhada sobre os objectivos do Projecto e a sua metodologia de recolha de dados;
- o documento comprovativo da aprovação por parte da CNPD (Comissão Nacional de Protecção de Dados);
- um quadro resumo com as variáveis em estudo e a designação dos instrumentos a utilizar;
- o pedido de consentimento informado aos encarregados de educação, de modo a autorizarem a participação dos seus educandos no estudo.

Agradecemos a Vossa resposta para o e-mail do Projecto (projectored@uevora.pt). Se necessitar de esclarecimentos adicionais pode contactar-nos pelo e-mail referido ou através do telefone 266768052.

Gratos pela sua atenção,

O Investigador Responsável pelo Projecto

António J. Neto
(Professor Associado c/ Agregação)

Anexo 4: Informação e consentimento informado dos pais/encarregados de educação



Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses

Assunto: Pedido de autorização para a realização de questionários em contexto escolar.

Exmo/a Senhor/a Encarregado/a de Educação,

O Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses é um projecto de investigação educacional financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora. Encontra-se devidamente autorizado pela Comissão Nacional de Protecção de Dados e pelo Ministério da Educação e Ciência.

O principal objectivo deste Projecto é analisar o impacto das transições de ciclo (do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, do 2º para o 3º ciclo do ensino básico e do 3º ciclo para o ensino secundário) no rendimento escolar dos/as alunos/as portugueses/as, especialmente em disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas, tendo em conta vários factores associados ao desenvolvimento da criança ou do/a jovem e ao seu envolvimento cultural e socioeconómico.

Decorrerá durante 2 anos lectivos em várias escolas de Portugal, sendo organizado do seguinte modo:

1. Durante o ano lectivo 2011-2012, envolverá alunos/as que frequentam o 4º, 6º e 9º ano de escolaridade (neste ano lectivo, os/as alunos/as serão inquiridos em dois momentos: no 1º período e no final do 2º ou início do 3º);

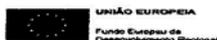
2. Durante o ano lectivo 2012-2013, incidirá sobre os/as alunos/as antes inquiridos/as que transitaram para o 5º, 7º e 10º ano, respectivamente, sendo os inquéritos aplicados no final do 2º período ou início do 3º).

Além da participação dos vossos educandos, pedimos ainda a vossa colaboração com o preenchimento de três questionários destinados aos pais/encarregados de educação, o que vos tomará, no total, cerca de 20 minutos.

A recolha de dados será realizada pelos investigadores (professores ou psicólogos educacionais) que aplicarão vários questionários e testes relativos às variáveis em estudo (*variáveis escolares* - atitudes face à escola e às disciplinas escolares; *variáveis pessoais* - cognitivas, neurocognitivas, sociocognitivas e socioemocionais; *variáveis contextuais* - capital económico, social e cultural dos alunos).

Estes estudos revelam-se de extrema importância a nível educativo, permitindo compreender melhor estes momentos cruciais do percurso escolar e as suas repercussões no rendimento escolar. Pretende-se, assim, contribuir para a definição de orientações educativas que sirvam a formação de professores e o desenvolvimento de políticas educativas mais ajustadas às características dos/as alunos/as e dos seus contextos educativos.

No decorrer do estudo será assegurado o devido respeito pelos cuidados éticos e deontológicos exigidos - o processo será mantido confidencial e os dados obtidos irão servir apenas para os efeitos desta investigação, não



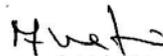
sendo tratados de forma individual mas sim no seu conjunto. Contudo, para que possamos acompanhar as crianças e jovens ao longo deste tempo, os instrumentos de recolha de dados serão identificados com nome e posteriormente codificados para efeitos de tratamento estatístico. Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os resultados obtidos disponibilizados no final do estudo.

A Escola/Agrupamento que o/a seu/sua educando/a frequenta foi seleccionada para integrar a rede de escolas que colaborarão no estudo a nível nacional. Tendo em conta que o/a seu/sua educando/a frequenta um dos anos de escolaridade abrangidos pelo estudo, vimos solicitar a sua **autorização para poder efectuar a referida recolha de dados**. Para além disso, solicitamos também nos indique os seus contactos (telefone e/ou e-mail) exclusivamente para, em caso de necessidade o/a conseguirmos contactar, pois este estudo irá decorrer ao longo de dois anos lectivos e torna-se necessário seguir os/as mesmos alunos/as. Os contactos que nos indicar serão utilizados apenas em casa de necessidade e só os investigadores terão acesso a eles.

Na expectativa de uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção que possa vir a dispensar ao Projecto e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Universidade de Évora, 17 de Novembro de 2011

O Investigador Responsável pelo Projecto



António Neto
(Professor Associado com Agregação)

Contactos para Esclarecimentos:

Universidade de Évora- Centro de Investigação em
Educação e Psicologia (CIEP)
Telef: 266768052
E-mail: projectored@uevora.pt

..... (destacável)

Escola _____

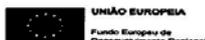
Eu _____ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a
_____ nº _____ da turma _____ do _____ ano de escolaridade autorizo que
este/a seja inquirido no âmbito da investigação *Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre o
efeito das transições em alunos/as portugueses/as*.

Declaro que fui devidamente esclarecido sobre as condições de realização do estudo e a forma como os dados pessoais irão ser recolhidos e tratados.

Data: ____/____/____

Contactos: _____

Assinatura: _____



Anexo II

Tabelas de análise estatística

Anexo 5: Tabela 1

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFE

Itens do QAFE	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
1. Sinto-me competente para andar na escola.	136 (20.2%)	93 (13.8%)	225 (33.5%)	218 (32.4%)	2.78	3	1.107
2. Fico feliz quando os meus professores me compreendem.	4 (.6%)	3 (.4%)	239 (35.6%)	426 (63.4%)	3.62	4	.530
3. Sou capaz de tirar boas notas.	140 (20.8%)	76 (11.3%)	211 (31.4%)	245 (36.55%)	2.83	3	1.134
4. Os horários da minha escola cansam-me, porque tenho pouco tempo para estudar.	121 (18.0%)	231 (34.4%)	215 (32.0%)	105 (15.6%)	2.45	2	.960
5. É importante aprender na escola.	19 (2.8%)	41 (6.1%)	211 (31.4%)	401 (59.7%)	3.48	4	.736
6. As aulas deviam demorar menos tempo.	161 (24.0%)	201 (29.9%)	182 (27.1%)	128 (19.0%)	2.41	2	1.051
7. Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.	8 (1.2%)	32 (4.8%)	286 (42.6%)	346 (51.5%)	3.44	4	.643
8. É importante que os/as meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.	6 (.9%)	13 (1.9%)	222 (33.0%)	431 (64.1%)	3.60	4	.576
9. Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.	23 (3.4%)	34 (5.1%)	185 (27.5%)	430 (64.0%)	3.52	4	.746
10. Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.	141 (21.0%)	227 (33.8%)	204 (30.4%)	100 (14.9%)	2.39	2	.978
11. Aprendo coisas práticas na escola.	8 (1.2%)	30 (4.5%)	305 (45.4%)	329 (49.0%)	3.42	3	.636
12. Estudo a matéria para me preparar para os testes.	29 (4.3%)	60 (8.9%)	278 (41.4%)	305 (45.4%)	3.28	3	.800
13. Gosto do espaço onde temos o recreio.	48 (7.1%)	81 (12.1%)	288 (42.9%)	255 (37.9%)	3.12	3	.879
14. A escola prepara-me para a profissão que quero ter.	21 (3,1%)	34 (5.1%)	216 (32.1%)	401 (59.7%)	3.48	4	.734
15. Sou capaz de aprender na escola.	120 (17.9%)	90 (13.4%)	217 (32.3%)	245 (36.5%)	2.87	3	1.095

Continuação da Tabela 1

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFE

Itens do QAFE	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
16. Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.	106 (15.8%)	138 (20.5%)	225 (33.5%)	203 (30.2%)	2.78	3	1.045
17. Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.	7 (1.0%)	20 (3.0%)	283 (42.1%)	362 (53.9%)	3.49	4	.610
18. Gosto que os professores saibam brincar.	2 (.3%)	21 (3.1%)	265 (39.4%)	384 (57.1%)	3.53	4	.574
19. Os testes de avaliação aborrecem-me.	195 (29.0%)	192 (28.6%)	191 (28.4%)	94 (14.0%)	2.27	2	1.030
20. A escola prepara-me para a minha vida futura.	9 (1.3%)	20 (3.0%)	198 (29.5%)	445 (66.2%)	3.61	4	.616
21. As salas onde tenho aulas são agradáveis para aprender.	39 (5.8%)	110 (16.4%)	307 (45.7%)	216 (32.1%)	3.04	3	.847
22. Aprendo coisas novas na escola.	3 (.4%)	10 (1.5%)	210 (31.3%)	449 (66.8%)	3.64	4	.535
23. Sou capaz de prestar atenção ao que o professor diz.	59 (8.8%)	133 (19.8%)	289 (43.0%)	191 (28.4%)	2.91	3	.909
24. Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.	7 (1.0%)	16 (2.4%)	212 (31.5%)	437 (65.0%)	3.61	4	.591

Anexo 6: Tabela 2

Item-Total Statistics QAFE

Itens	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Sinto-me competente para andar na escola.	64,38	58,299	,527	,821
2. Fico feliz quando os meus professores me compreendem.	63,55	65,235	,342	,831
3. Sou capaz de tirar boas notas.	64,33	57,297	,574	,818
4. Os horários da minha escola cansam-me, porque tenho pouco tempo para estudar.	64,71	63,055	,293	,834
5. É importante aprender na escola.	63,68	62,008	,508	,824
6. As aulas deviam demorar menos tempo.	64,75	65,007	,138	,843
7. Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.	63,72	63,668	,425	,827
8. É importante que os/as meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.	63,56	63,526	,499	,826
9. Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.	63,64	65,610	,188	,836
10. Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.	64,77	63,216	,275	,835
11. Aprendo coisas práticas na escola.	63,74	64,537	,342	,830
12. Estudo a matéria para me preparar para os testes.	63,89	61,652	,490	,824
14. A escola prepara-me para a profissão que quero ter.	63,68	63,860	,345	,830
15. Sou capaz de aprender na escola.	64,29	57,157	,609	,816
16. Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.	64,38	58,117	,580	,818
17. Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.	63,68	64,980	,314	,831
18. Gosto que os professores saibam brincar.	63,63	65,632	,267	,833
20. A escola prepara-me para a minha vida futura.	63,56	63,862	,427	,827
22. Aprendo coisas novas na escola.	63,52	64,241	,457	,827
23. Sou capaz de prestar atenção ao que o professor diz.	64,25	59,653	,567	,819
24. Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.	63,56	63,865	,448	,827

Anexo 7: Tabela 3

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFLP

Itens do QAFLP	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
1. Percebo a utilidade da Língua Portuguesa (LP).	10 (1.5%)	78 (11.6%)	280 (41.7%)	304 (45.2%)	3.31	3	.731
2. As matérias de LP provocam-me insegurança.	119 (17.7%)	128 (19.0%)	240 (35.7%)	185 (27.5%)	2.73	3	1.050
3. Para mim, estudar LP é divertido.	75 (11.2%)	174 (25.9%)	230 (34.2%)	193 (28.7%)	2.81	3	.978
4. A LP é útil para a minha vida.	15 (2.2%)	61 (9.1%)	171 (25.4%)	425 (63.2%)	3.50	4	.753
5. Estudar LP dá-me alegria.	73 (10.9%)	203 (30.2%)	206 (30.7%)	190 (28.3%)	2.76	3	.982
6. Penso que é importante ter bons resultados a LP.	15 (2.2%)	62 (9.2%)	138 (20.5%)	457 (68.0%)	3.54	4	.753
7. A expressão "Língua Portuguesa" provoca-me uma sensação desagradável.	140 (20.8%)	81 (12.1%)	160 (23.8%)	291 (43.3%)	2.90	3	1.174
8. Consigo ser bom/a aluno/a a LP facilmente.	36 (5.4%)	185 (27.5%)	278 (41.4%)	173 (25.7%)	2.88	3	.856
9. A LP desorienta-me.	105 (15.6%)	116 (17.3%)	208 (31.0%)	243 (36.2%)	2.88	3	1.070
10. Tenho facilmente boas notas a LP.	43 (6.4%)	215 (32.0%)	267 (39.7%)	147 (21.9%)	2.77	3	.862
11. Considero a LP uma área importante no dia a dia.	17 (2.5%)	90 (13.4%)	182 (27.1%)	383 (57.0%)	3.39	4	.811
12. Interpretar textos de LP desanima-me.	124 (18.5%)	123 (18.3%)	198 (29.5%)	227 (33.8%)	2.79	3	1.102
13. Gosto de estudar LP.	72 (10.7%)	172 (25.6%)	222 (33.0%)	206 (30.7%)	2.84	3	.983
14. Estudar LP assusta-me.	123 (18.3%)	103 (15.3%)	140 (20.8%)	306 (45.5%)	2.94	3	1.157
15. A LP dá-me competência.	54 (8,0%)	140 (20,8%)	232 (34,5%)	246 (36,6%)	3.00	3	.947
16. Penso que a LP tem matérias difíceis.	110 (16,4%)	197 (29,3%)	269 (40,0%)	96 (14,3%)	2.52	3	.929
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de LP.	58 (8.6%)	199 (29.6%)	248 (36.9%)	167 (24.9%)	2.78	3	.918

Continuação Tabela 3

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFLP

Itens do QAFLP	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para LP.	81 (12.1%)	145 (21.6%)	228 (33.9%)	218 (32.4%)	2.87	3	1.003
19. Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	118 (17.6%)	102 (15.2%)	172 (25.6%)	280 (41.7%)	2.91	3	1.125
20. Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	28 (4.2%)	191 (28.4%)	297 (44.2%)	156 (23.2%)	2.86	3	.816
21. Estudar LP tranquiliza-me.	98 (14.6%)	206 (30.7%)	221 (32.9%)	147 (21.9%)	2.62	3	.983
22. Quando interpreto textos de LP fico incomodado/a.	109 (16.2%)	108 (16.1%)	175 (26.0%)	280 (41.7%)	2.93	3	1.106

Anexo 8: Tabela 4

Item-Total Statistics QAFLP

Itens	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Percebo a utilidade da Língua Portuguesa (LP).	61,20	110,311	,459	,859
2. As matérias de LP provocam-me insegurança.	61,77	106,065	,497	,857
3. Para mim, estudar LP é divertido.	61,70	108,262	,426	,860
4. A LP é útil para a minha vida.	61,00	111,018	,398	,861
5. Estudar LP dá-me alegria.	61,74	111,477	,263	,865
6. Penso que é importante ter bons resultados a LP.	60,96	110,807	,412	,860
7. A expressão "Língua Portuguesa" provoca-me uma sensação desagradável.	61,61	103,338	,552	,855
8. Consigo ser bom/a aluno/a a LP facilmente.	61,63	109,072	,452	,859
9. A LP desorienta-me.	61,62	104,644	,554	,855
10. Tenho facilmente boas notas a LP.	61,74	109,655	,415	,860
11. Considero a LP uma área importante no dia a dia.	61,12	109,548	,453	,859
12. Interpretar textos de LP desanima-me.	61,72	104,920	,522	,856
13. Gosto de estudar LP.	61,67	106,967	,490	,858
14. Estudar LP assusta-me.	61,57	103,728	,545	,855
15. A LP dá-me competência.	61,51	109,420	,382	,861
16. Penso que a LP tem matérias difíceis.	61,97	108,302	,453	,859
17. Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de LP.	61,73	109,989	,367	,862
18. Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para LP.	61,63	108,250	,414	,860
19. Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	61,59	105,391	,487	,858
20. Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	61,64	110,051	,419	,860
21. Estudar LP tranquiliza-me.	61,89	112,138	,230	,866
22. Quando interpreto textos de LP fico incomodado/a.	61,57	105,069	,512	,857

Anexo 9: Tabela 5
Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFM

Itens do QAFM	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
1. Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.	71 (10.6%)	178 (26.5%)	305 (45.4%)	118 (17.6%)	2.70	3	.880
2. As matérias de Matemática provocam-me insegurança.	104 (15.5%)	215 (32.0%)	204 (30.4%)	149 (22.2%)	2.59	3	.998
3. Estudar Matemática dá-me alegria.	68 (10.1%)	178 (26.5%)	264 (39.3%)	162 (24.1%)	2.77	3	.928
4. Percebo a utilidade da Matemática.	24 (3.6%)	82 (12.2%)	312 (46.4%)	254 (37.8%)	3.18	3	.781
5. A Matemática dificulta-me o pensamento.	99 (14.7%)	186 (27.7%)	240 (35.7%)	147 (21.9%)	2.65	3	.981
6. Estudar Matemática dá-me tranquilidade.	71 (10.6%)	209 (31.1%)	269 (40.0%)	123 (18.3%)	2.66	3	.896
7. Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.	116 (17.3%)	85 (12.6%)	181 (26.9%)	290 (43.2%)	2.96	3	1.117
8. A expressão "Matemática" provoca-me uma sensação desagradável.	104 (15.5%)	127 (18.9%)	220 (32.7%)	221 (32.9%)	2.83	3	1.053
9. A Matemática dá-me competência.	51 (7.6%)	108 (16.1%)	279 (41.5%)	234 (34.8%)	3.04	3	.901
10. O meu interesse pela Matemática vai diminuindo ao longo do tempo de escola.	123 (18.3%)	146 (21.7%)	212 (31.5%)	191 (28.4%)	2.70	3	1.070
11. Tenho boas notas a Matemática com facilidade.	70 (10.4%)	211 (31.4%)	269 (40.0%)	122 (18.2%)	2.66	3	.893
12. A Matemática provoca-me nervos.	126 (18.8%)	208 (31.0%)	169 (25.1%)	169 (25.1%)	2.7	3	1.061
13. Penso que a Matemática devia ser obrigatória para todos os cursos.	84 (12.5%)	148 (22.0%)	205 (30.5%)	235 (35.0%)	2,88	3	1.028
14. Resolver problemas de Matemática desanima-me.	112 (16.7%)	182 (27.1%)	203 (30.2%)	175 (26.0%)	2.66	3	1.040

Continuação Tabela 5
Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do QAFM

Itens do QAFM	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)			
15. Para mim a Matemática tem matérias interessantes.	28 (4.2%)	65 (9.7%)	282 (42.0%)	297 (44.2%)	3.26	3	.799
16. Resolvo facilmente problemas de Matemática, mesmo sozinho/a.	50 (7.4%)	183 (27.2%)	311 (46.3%)	128 (19.0%)	2.77	3	.842
17. Gosto de ir para as aulas de Matemática.	45 (6.7%)	125 (18.6%)	320 (47.6%)	182 (27.1%)	2.95	3	.851
18. Consigo ter bons resultados a Matemática sem dificuldade.	86 (12.8%)	208 (31.0%)	259 (38.5%)	119 (17.7%)	2.61	3	.921
19. Quando me aparece um problema de Matemática, tenho vontade de desistir.	111 (16.5%)	123 (18.3%)	214 (31.8%)	224 (33.3%)	2.82	3	1.071
20. Resolvo problemas de Matemática com agrado.	40 (6.0%)	162 (24.1%)	296 (44.0%)	174 (25.9%)	2.90	3	.854
21. Para mim é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.	65 (9.7%)	215 (32.0%)	257 (38.2%)	135 (20.1%)	2.69	3	.901
22. Gosto de estudar Matemática.	35 (5.2%)	164 (24.4%)	279 (41.5%)	194 (28.9%)	2.94	3	.859
23. Para mim é agradável resolver exercícios de Matemática.	47 (7.0%)	187 (27.8%)	278 (41.4%)	160 (23.8%)	2.82	3	.875
24. A Matemática desorienta-me.	201 (29.9%)	218 (32.4%)	149 (22.2%)	104 (15.5%)	2.23	2	1.043
25. Tenho facilidade em resolver problemas de Matemática.	62 (9.2%)	222 (33.0%)	283 (42.1%)	105 (15.6%)	2,64	3	.853
26. Penso que a Matemática tem assuntos interessantes.	22 (3.3%)	64 (9.5%)	299 (44.5%)	287 (42.7%)	3.27	3	.764

Anexo 10: Tabela 6

Item-Total Statistics QAFM

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.	65,00	155,957	,636	,912
2. As matérias de Matemática provocam-me insegurança.	65,10	157,148	,503	,915
3. Estudar Matemática dá-me alegria.	64,93	155,954	,599	,913
4. Percebo a utilidade da Matemática.	64,51	158,739	,577	,914
5. A Matemática dificulta-me o pensamento.	65,05	159,540	,413	,917
6. Estudar Matemática dá-me tranquilidade.	65,04	156,501	,598	,913
7. Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.	64,74	157,955	,409	,917
8. A expressão "Matemática" provoca-me uma sensação desagradável.	64,86	156,267	,507	,915
9. A Matemática dá-me competência.	64,66	158,312	,510	,915
10. O meu interesse pela Matemática vai diminuindo ao longo do tempo de escola.	64,99	156,899	,473	,916
11. Tenho boas notas a Matemática com facilidade.	65,04	157,032	,575	,913
12. A Matemática provoca-me nervos.	65,13	155,750	,523	,915
13. Penso que a Matemática devia ser obrigatória para todos os cursos.	64,82	159,924	,374	,918
14. Resolver problemas de Matemática desanima-me.	65,04	155,097	,562	,914
15. Para mim a Matemática tem matérias interessantes.	64,43	159,402	,529	,914
16. Resolvo facilmente problemas de Matemática, mesmo sozinho/a.	64,93	157,824	,576	,914
17. Gosto de ir para as aulas de Matemática.	64,75	157,120	,603	,913
18. Consigo ter bons resultados a Matemática sem dificuldade.	65,09	157,126	,552	,914
20. Resolvo problemas de Matemática com agrado.	64,80	155,563	,677	,912
21. Para mim é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.	65,01	156,463	,596	,913
22. Gosto de estudar Matemática.	64,76	155,934	,654	,912
23. Para mim é agradável resolver exercícios de Matemática.	64,88	155,345	,669	,912
25. Tenho facilidade em resolver problemas de Matemática.	65,06	160,577	,435	,916
26. Penso que a Matemática tem assuntos interessantes.	64,43	159,631	,544	,914

Anexo 11: Tabela 7

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do EQi-yv

Itens do EQi	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Nunca (1)	Às vezes (2)	Quase sempre (3)	Sempre (4)			
1. Gosto de me Divertir.	2 (0.3%)	12 (1.8%)	75 (11.2%)	583 (86.8%)	3.84	4	.431
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	3 (.4%)	86 (12.8%)	237 (35.3%)	346 (51.5%)	3.38	4	.720
3. É fácil dizer aos outros como me sinto.	52 (7.7%)	289 (43.0%)	236 (35.1%)	95 (14.1%)	2.56	2	.828
4. Sinto-me seguro de mim mesmo.	12 (1.8%)	145 (21.6%)	269 (40.0%)	246 (36.6%)	3.11	3	.801
5. Procuvo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis.	7 (1.0%)	196 (29.2%)	284 (42.3%)	185 (27.5%)	2.96	3	.780
6. Sou capaz de respeitar os outros.	1 (.1%)	72 (10.7%)	235 (35.0%)	364 (54.2%)	3.43	4	.685
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	78 (11.6%)	274 (40.8%)	218 (32.4%)	102 (15.2%)	2.51	2	.887
8. Compreendo perguntas difíceis.	14 (2.1%)	294 (43.8%)	286 (42.6%)	78 (11.6%)	2.64	3	.711
9. Gosto de rir.	3 (.4%)	20 (3.0%)	72 (10.7%)	577 (85.9%)	3.82	4	.484
10. Evito magoar os outros.	17 (2.5%)	90 (13.4%)	151 (22.5%)	414 (61.6%)	3.43	4	.816
11. Penso num problema até o resolver.	11 (1.6%)	122 (18.2%)	267 (39.7%)	272 (40.5%)	3.19	3	.785
12. Tenho mau feitio.	80 (11.9%)	119 (17.7%)	327 (48.7%)	146 (21.7%)	2.80	3	.912
13. Posso responder bem às perguntas difíceis.	21 (3.1%)	294 (43.8%)	273 (40.6%)	84 (12.5%)	2.63	3	.740
14. É fácil descrever os meus sentimentos.	72 (10.7%)	324 (48.2%)	177 (26.3%)	99 (14.7%)	2.45	2	.870
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	19 (2.8%)	225 (33.5%)	268 (39.9%)	160 (23.8%)	2.85	3	.815
16. Aborreço-me com facilidade.	87 (12.9%)	159 (23.7%)	303 (45.1%)	123 (18.3%)	2.69	3	.917
17. Gosto de ajudar os outros.	3 (.4%)	69 (10.3%)	205 (30.5%)	395 (58.8%)	3.48	4	.694
18. Resolvo problemas de formas diferentes.	14 (2.1%)	275 (40.9%)	260 (38.7%)	123 (18.3%)	2.73	3	.778
19. Sinto-me bem comigo mesmo.	14 (2.1%)	108 (16.1%)	216 (32.1%)	334 (49.7%)	3.29	3	.809

Continuação Tabela 7

Frequências, médias, medianas e desvios-padrão do EQi-yv

Itens do EQi	Frequências (N=672)				Média	Mediana	Desvio-padrão
	Nunca (1)	Às vezes (2)	Quase sempre (3)	Sempre (4)			
20. É fácil dizer aos outros o que sinto.	79 (11.8%)	315 (46.9%)	186 (27.7%)	92 (13.7%)	2.43	2	.869
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	12 (1.8%)	245 (36.5%)	262 (39.0%)	153 (22.8%)	2.83	3	.797
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	11 (1.6%)	87 (12.9%)	165 (24.6%)	409 (60.9%)	3.45	4	.778
23. Gosto de ser como sou.	8 (1.2%)	74 (11.0%)	135 (20.1%)	455 (67.7%)	3.54	4	.735
24. Sou bom a resolver problemas	20 (3.0%)	273 (40.6%)	279 (41.5%)	100 (14.9%)	2.68	3	.758
25. Dou valor aos meus amigos.	2 (.3%)	36 (5.4%)	131 (19.5%)	503 (74.9%)	3.69	4	.583
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste.	7 (1.0%)	62 (9.2%)	220 (32.7%)	383 (57.0%)	3.46	4	.704
27. Gosto do meu corpo.	24 (3.6%)	113 (16.8%)	161 (24.0%)	374 (55.7%)	3.32	4	.876
28. Gosto da forma como me vejo.	15 (2.2%)	109 (16.2%)	180 (26.8%)	368 (54.8%)	3.34	4	.827

Anexo 12: Tabela 8

Item-Total Statistics EQi-yv

Itens	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros	79,32	86,101	,384	,847
3. É fácil dizer aos outros como me sinto	80,14	83,981	,468	,845
4. Sinto-me seguro de mim mesmo	79,58	83,750	,502	,843
5. Procuvo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis	79,73	84,936	,432	,846
6. Sou capaz de respeitar os outros	79,26	85,998	,417	,846
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos	80,19	83,227	,479	,844
8. Compreendo perguntas difíceis	80,07	85,176	,464	,845
9. Gosto de rir	78,88	89,720	,196	,852
10. Evito magoar os outros	79,26	86,579	,297	,850
11. Penso num problema até o resolver	79,50	85,035	,422	,846
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil	79,85	84,468	,442	,845
16. Aborreço-me com facilidade	80,00	90,491	,024	,860
17. Gosto de ajudar os outros	79,21	85,796	,428	,846
18. Resolvo problemas de formas diferentes	79,97	84,632	,456	,845
19. Sinto-me bem comigo mesmo	79,40	83,837	,490	,844
20. É fácil dizer aos outros o que sinto	80,25	82,954	,510	,843
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções	79,87	83,932	,492	,844
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas	79,25	85,567	,388	,847
23. Gosto de ser como sou	79,16	85,631	,411	,847
24. Sou bom a resolver problemas	80,02	84,824	,456	,845
25. Dou valor aos meus amigos	79,01	87,242	,383	,848
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste	79,23	86,139	,392	,847
27. Gosto do meu corpo	79,38	85,041	,368	,848
28. Gosto da forma como me vejo	79,35	84,441	,436	,846

Anexo 13: Tabela 9

Análise descritiva dos participantes

	N	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Percentis		
						25	50	75
Idade do Aluno	670	11,47	11,00	11	2,001	10,00	11,00	14,00
Ciclo de estudos	670	1,97	2,00	2	0,799	1,00	2,00	3,00
Escola aprendizagem	670	50,16	52,00	60	9,333	44,00	52,00	58,00
Escola competência	670	50,02	50,00	50	9,993	43,00	50,00	59,00
Escola motivação	670	50,00	48,00	48	9,930	43,00	48,00	56,00
Escola total	670	50,13	49,00	45	9,753	43,00	49,00	57,00
Matemática afeto	670	49,91	48,00	48	9,914	42,00	48,00	57,25
Matemática gosto/utilidade	670	50,07	51,00	51*	9,882	44,00	51,00	57,00
Matemática facilidade	670	50,00	50,00	50	9,928	42,00	50,00	56,00
Matemática total	670	49,97	49,00	48	9,961	43,00	49,00	57,00
Português afeto	670	50,00	50,00	47	10,035	42,00	50,00	59,00
Português gosto/utilidade	670	50,04	50,00	52	9,890	43,00	50,00	57,00
Português facilidade	670	50,09	51,00	54	9,824	44,00	51,00	57,00
Português total	670	49,98	49,00	42	9,899	43,00	49,00	57,00
EQ adaptabilidade	670	49,91	50,00	48	8,589	45,00	50,00	55,00
EQ intrapessoal	670	50,04	53,00	56*	9,994	45,00	53,00	57,00
EQ interpessoal	670	50,11	49,00	43	9,232	4,00	49,00	56,00
EQ humor geral	670	50,08	51,00	59	10,058	44,00	51,00	59,00
EQ gestão de stress	670	49,93	51,00	58	9,976	42,00	51,00	58,00
EQ total	670	50,02	50,00	51*	9,956	43,00	50,00	57,00

*multiples modes exist. The smallest value is shown.

Anexo III

Questionários Aplicados

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE À ESCOLA (QAFE)

(Adaptado por A. Candéias, N. Rebelo, 2011)

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1 Sinto-me competente para andar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Fico feliz quando os meus professores me compreendem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Sou capaz de aprender na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Os horários da minha escola cansam-me, porque tenho pouco tempo para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 É importante aprender na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 As aulas deviam demorar menos tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 É importante que os/as meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Canso-me dos horários da escola, porque tenho pouco tempo para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Aprendo coisas práticas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Estudo a matéria para me preparar para os testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Gosto do espaço onde temos o recreio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 A escola prepara-me para a profissão que quero ter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Sou capaz de tirar boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Gosto que os/as professores/as saibam brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Os testes de avaliação aborrecem-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 A escola prepara-me para a minha vida futura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 As salas onde tenho aulas são agradáveis para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Aprendo coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Sou capaz de prestar atenção ao que o/a professor/a diz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO! ☺

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE À LÍNGUA PORTUGUESA

1º, 2º e 3º CEB

(P. Costa, A. Neto, C. Pomar & A. Candeias, 2011)

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1 Percebo a utilidade da Língua Portuguesa (LP).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 As matérias de LP provocam-me insegurança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Para mim, estudar LP é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 A LP é útil para a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Estudar LP dá-me alegria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Penso que é importante ter bons resultados a LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 A expressão “Língua Portuguesa” provoca-me uma sensação desagradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Consigo ser bom/a aluno/a a LP facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 A LP desorienta-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Tenho facilmente boas notas a LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Considero a LP uma área importante no dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Interpretar textos de LP desanima-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Gosto de estudar LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Estudar LP assusta-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 A LP dá-me competência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Penso que a LP tem matérias difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Sinto-me entusiasmado quando vou às aulas de LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Penso que é mais importante estudar para outras disciplinas do que para LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Estudar LP tranquiliza-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Quando interpreto textos de LP fico incomodado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela Colaboração! 😊

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE À MATEMÁTICA

1º, 2º e 3º CEB

(C. Pomar, A. Neto, S. Silva & A. Candeias, 2011)

		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1	Compreendo facilmente o que é explicado em Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	As matérias de Matemática provocam-me insegurança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Estudar Matemática dá-me alegria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Percebo a utilidade da Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	A Matemática dificulta-me o pensamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Estudar Matemática dá-me tranquilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Acho que estudar Matemática é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A expressão “Matemática” provoca-me uma sensação desagradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A Matemática dá-me competência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	O meu interesse pela Matemática vai diminuindo ao longo do tempo de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Tenho boas notas a Matemática com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	A Matemática provoca-me nervos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Penso que a Matemática devia ser obrigatória para todos os cursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Resolver problemas de Matemática desanima-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Para mim a Matemática tem matérias interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Resolvo facilmente problemas de Matemática, mesmo sozinho/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Gosto de ir para as aulas de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Consigo ter bons resultados a Matemática sem dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Quando me aparece um problema de Matemática, tenho vontade de desistir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Resolvo problemas de Matemática com agrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Para mim é fácil ser bom/a aluno/a a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Gosto de estudar Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Para mim é agradável resolver exercícios de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	A Matemática desorienta-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Tenho facilidade em resolver problemas de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Penso que a Matemática tem assuntos interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO! 😊

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

(Adaptado por A. Candeias, N. Rebelo, J. Silva & A. Cartaxo, 2011)

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de me divertir.	1	2	3	4
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
3. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
4. Sinto-me seguro/a de mim mesmo/a.	1	2	3	4
5. Procuvo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis.	1	2	3	4
6. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
8. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
9. Gosto de rir.	1	2	3	4
10. Evito magoar os outros.	1	2	3	4
11. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
12. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
13. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
14. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	1	2	3	4
16. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
17. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
18. Resolvo os problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
19. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
20. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
23. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
24. Sou bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
25. Dou valor aos meus amigos.	1	2	3	4
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste.	1	2	3	4
27. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
28. Gosto da forma como me vejo.	1	2	3	4

Obrigado pela tua colaboração! 😊