



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERCEÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO COMO FATOR
MOTIVACIONAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação**

Por

Andreia Filipa da Cunha Gomes

Centro Regional de Braga



FACULDADE DE FILOSOFIA

Braga, Fevereiro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERCEÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO COMO FATOR
MOTIVACIONAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação**

Trabalho realizado por: ANDREIA FILIPA DA CUNHA GOMES

Sob a orientação da: DOUTORA ÂNGELA AZEVEDO

Centro Regional de Braga



FACULDADE DE FILOSOFIA

Braga, Fevereiro de 2012

Resumo

É indubitável a crescente atenção que tem sido dada quer à percepção da interação professor-aluno, quer à motivação dos mesmos em contexto escolar. Este estudo tem então como um dos objetivos, perceber se quão mais adequada for esta relação, maior será a motivação dos alunos para a aprendizagem e conseqüentemente, para o seu sucesso académico, nos alunos do ensino secundário.

Assim, este trabalho teve como objetivos: caracterizar as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor; caracterizar a motivação para a realização dos alunos, através da Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho; estudar a relação entre as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno e as variáveis sociodemográficas: sexo; idade dos alunos; ano de escolaridade; número de negativas à disciplina de Matemática e habilitações dos pais; estudar a relação entre a motivação para a realização e o sucesso académico, sendo este analisado através do rendimento à disciplina de Matemática; e ainda estudar a relação entre a percepção da interação professor-aluno e a motivação para a realização.

Assim, e recorrendo a um estudo diferencial e correlacional, foram avaliados 418 sujeitos do 10º e 12º ano, e de forma coletiva por turma, aos quais foram administrados três instrumentos: a Ficha Sociodemográfica (FSD), o *Questionário de Interação do Professor* (QIP, Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels & Brok, 2010), com 64 itens e a *Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho* (EOGOD, McInerney & Yeung, 2000, adaptado à população portuguesa por Gomes, Azevedo & Dias, 2011), com 26 itens.

Os resultados principais apontam para: a importância da percepção da interação professor-aluno e da motivação para a realização em contexto escolar, percebendo-se que alunos que percebem os seus professores como Líderes, Apoiantes e Compreensivos parecem orientar-se mais para a aprendizagem, ao passo que alunos que percebem os seus professores como Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos, parecem orientar-se mais para os resultados.

Abstract

It is undoubted the rising attention that has been given either to the perception of the teacher-student interaction, or the motivation in a school environment. This study has as one of its goals to understand if the more adequate this relation, the bigger the motivation of the students to learning, and consequently to their academic success, in high school students.

Therefore, this study had as its goals: characterize the students' perception about the teacher-student interaction, by the Teacher Interaction Questionnaire; characterize the motivation of the students, by the General Orientations for Performance Goals Scale; study the relation between the students' perception about the teacher-student interaction and the socio-demographic variables: gender; students' age; school year; number of failures on Mathematics class and their parents literary habilitations; study the relation between motivation and academic success, being analyzed over their performance in the Mathematics class; and study the relation between the teacher-student interaction and the students' motivation.

Therefore, using a differential and correctional study, 418 subjects were evaluated from the 10th to the 12th grade, and collectively by classroom, to which were administrated three tools: the Socio-demographic File (FSD), the Teacher Interaction Questionnaire (QIP, Azevedo, Dias, Guimarães, Limo, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels & Brok, 2010), with 64 items, and the Orientations for Performance Goals Scale (EOGOD, McInerney & Yeung, 2000, adapted to the Portuguese population by Gomes, Azevedo & Dias, 2011) with 26 items.

The main results point to: the importance of the perception of the teacher-student interaction and the motivation for achievement in a school environment, realizing that students who perceive their teachers as Leaders, Supporting and Comprehensive seem to be guided towards learning, as students who perceive their teachers as Liberal, Insecure, Unsatisfied and Reprehensive seem to be guided towards results.

Se me amas, não chores!

<i>Se conheces o mistério imenso</i>	<i>Nas angústias do tempo</i>
<i>Do Céu onde agora vivo,</i>	<i>Pensa nesta casa</i>
<i>Este horizonte sem fim,</i>	<i>Onde um dia</i>
<i>Esta luz que tudo reveste e penetra,</i>	<i>Estaremos reunidos para além da</i>
<i>Não chorarias, se me amas!</i>	<i>morte,</i>
<i>Estou já absorvido no encanto de</i>	<i>Matando a sede</i>
<i>Deus,</i>	<i>Na fonte inesgotável da alegria</i>
<i>Na sua infindável beleza</i>	<i>E do amor infinito</i>
<i>Permanece em mim o teu amor,</i>	<i>Não chores,</i>
<i>Uma enorme ternura</i>	<i>Se verdadeiramente me amas!</i>
<i>Que nem tu consegues imaginar.</i>	<i>S. Agostinho</i>
<i>Vivo numa alegria puríssima.</i>	

À memória da minha Mãe e do meu Irmão e Padrinho

Agradecimentos

Dedico esta dissertação à minha família, em especial à minha irmã Paula pela constante motivação, apoio, carinho, compreensão e paciência durante toda esta fase. Ainda ao meu irmão Pedro e ao meu pai, pela motivação constante, apoio e compreensão.

Foram eles que me deram o alento para prosseguir neste trabalho e ultrapassar todos os obstáculos com que me defrontei.

Agradeço ainda o apoio e motivação constante da Doutora. Ângela Azevedo, por me ter apoiado ao longo de todo o percurso e incentivado a prosseguir, bem como pelo exemplo que constituiu. Ainda, ao Doutor Paulo Dias, pela incansável paciência, apoio e motivação.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus amigos, pelo apoio, pela motivação, pela amizade e compreensão e por nunca me deixarem desanimar nesta árdua tarefa.

Agradeço ainda a colaboração das escolas que me permitiram conduzir esta investigação, das quais, o Instituto Nun'Alvres, a Didáxis de S. Cosme, a Escola Secundária D. Sancho I e ainda a Escola Secundária Camilo Castelo Branco. A todas elas o meu muito obrigada. Tenho de agradecer ainda a todos os alunos que colaboraram nesta investigação e permitiram a recolha de dados.

De agradecer ainda a todos aqueles que cruzaram o meu percurso e que de forma mais ou menos direta me tornaram aquilo que sou e me ajudaram a crescer enquanto ser humano e enquanto profissional.

O meu muito obrigada a todos!

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Índice de Figuras e Quadros	9
Introdução Geral	11
Parte I: Enquadramento Concetual	14
Capítulo I: Interação Professor-Aluno e Aprendizagem	15
Introdução à parte I	16
Introdução ao Capítulo I	16
1. Conceptualização do conceito de aprendizagem: definição e evolução	18
2. A aprendizagem e os fatores que a influenciam	19
2.1. Fatores ambientais no processo de aprendizagem	20
2.1.1. Gestão da sala de aula e professor eficaz	20
2.2. Fatores pessoais no processo de aprendizagem	26
2.2.1. Perceção da interação professor-aluno	27
2.2.1.1. Modelo dos sistemas de comunicação	27
2.2.1.2. Modelo interpessoal do comportamento do professor	29
Conclusão ao Capítulo I	40
Capítulo II: Motivação para a Realização Académica	41
Introdução ao Capítulo II	42
1. Conceptualização da Motivação	43
2. Teorias Contemporâneas da Motivação	45
2.1. Caracterização geral da Teoria Atribucional de Weiner	45
2.2. Caracterização geral da Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência de Dweck	48
2.3. Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott	51
2.3.1. Objetivos Centrados na Aprendizagem	54
2.3.2. Objetivos Centrados no Resultado	55
2.3.2.1. Objetivos Centrados no Resultado por aproximação e por evitamento	56
2.3.3. Estudos que relacionam os Objetivos Centrados na Aprendizagem e os Objetivos Centrados no resultado	57

2.3.4. Outros objetivos e a aprendizagem: Objetivos Sociais	59
2.4 Outros fatores que influenciam a construção de objetivos por parte dos alunos em contexto de realização	60
Conclusão do Capítulo II	63
Parte II: Estudo Empírico	65
Introdução à parte II	66
Capítulo III	68
Introdução ao capítulo III	68
1. Método	68
1.1. Objetivos do estudo	68
1.2. Hipóteses	69
1.3. Amostra	70
1.4. Instrumentos de medida utilizados	73
1.5. Procedimento	75
Conclusão ao capítulo III	77
Capítulo IV	78
1.1. Apresentação e discussão dos resultados	78
1.1.1 Perceção do comportamento do professor e sexo dos alunos	78
1.1.2. Perceção do comportamento do professor e idade dos alunos	80
1.1.3. Perceção do comportamento do professor e ano de escolaridade	81
1.1.4. Perceção do comportamento do professor e habilitações dos pais	82
1.1.5. Perceção do comportamento do professor e nº de negativas a Matemática	83
1.1.6. Perceção do comportamento do professor e resultados académicos	84
1.1.7. Orientação dos objetivos de realização e sexo dos alunos	85
1.1.8. Orientação dos objetivos de realização e idade dos alunos	86
1.1.9. Orientação dos objetivos de realização e nº de negativas a Matemática	87

1.1.10. Orientação dos objetivos de realização e escolaridade dos alunos	87
1.1.11 Orientação dos objetivos de realização e resultados acadêmicos	88
1.1.12 Orientação dos objetivos de realização e habilitações dos pais	89
1.1.13. Correlação entre o comportamento do Professor e Objetivos de Realização	90
Conclusão do Capítulo IV	92
Conclusão da Parte II	95
Conclusão Geral	97
Bibliografia	103
Anexos	

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1. <i>Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (traduzido e adaptado de Wubbles, Créton & Homayers, 1985)</i>	30
Quadro 1. <i>Distribuição dos alunos em função do género e do ano de escolaridade</i>	71
Quadro 2. <i>Distribuição dos alunos em função da idade e do ano de escolaridade</i>	71
Quadro 3. <i>Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e do número de retenções à disciplina de Matemática</i>	72
Quadro 4. <i>Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e das habilitações académicas dos pais</i>	73
Quadro 5. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função do sexo dos alunos</i>	79
Quadro 6. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função da idade dos alunos</i>	80
Quadro 7. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função do ano de escolaridade</i>	81
Quadro 8. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função das habilitações dos pais</i>	82
Quadro 9. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função do nº de negativas à disciplina de Matemática</i>	83
Quadro 10. <i>Diferenças da perceção do comportamento do professor em função da nota de matemática do 1º período</i>	84
Quadro 11. <i>Diferenças entre os objetivos de realização e o sexo dos alunos</i>	85
Quadro 12. <i>Diferenças entre os objetivos de realização e o nº de negativas a matemática</i>	87
Quadro 13. <i>Diferenças entre os objetivos de realização e a escolaridade dos alunos pais</i>	88
Quadro 14. <i>Diferenças entre os objetivos de realização e os resultados escolares dos alunos</i>	89
Quadro 15. <i>Correlação entre a perceção de comportamento do professor e os objetivos de realização</i>	90

Introdução Geral

É evidente o papel desempenhado pelo construtivismo enquanto modelo compreensivo do processo de aprendizagem. Neste processo de aprendizagem, ao qual damos destaque neste trabalho, a forma como o professor se expressa, comunica e interage com os alunos, influencia o seu processo de aprendizagem, aprendizagem entendida como a construção progressiva de conhecimentos, sendo o aluno encarado como um sujeito ativo neste processo (Bilimória & Almeida, 2008).

É sem dúvida um fator fulcral, a qualidade das relações que se estabelecem na sala de aula, percebendo-se que a harmonia e o entendimento entre os diversos intervenientes potenciam o processo de aprendizagem. Assim, o contexto de sala de aula surge como um centro de pesquisa com impacto significativo na aprendizagem, em que o ambiente da mesma pode determinar o impacto positivo ou negativo da aprendizagem dos alunos em contexto escolar (Mashburn, Hamre, Downer & Pianta, 2006; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).

São pois vários os estudos que relacionam o contexto de sala de aula e a interação com o professor, como determinante da aprendizagem e conseqüentemente do sucesso escolar dos alunos (Wubbles, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006).

Por sua vez, a pesquisa efetuada sobre as teorias motivacionais, explicam a motivação dos alunos na sua escolha pelas atividades a realizar, o seu envolvimento nas tarefas, a sua persistência, a procura de ajuda, e o desempenho na escola (Meece, Andreman & Andreman, 2006), fatores que influenciam o rendimento escolar. Na verdade, a motivação desempenha um papel fulcral na aprendizagem dos alunos, percebendo-se que alunos mais motivados, esforçam-se mais, persistem mais e focam-se mais nas atividades importantes para a sua aprendizagem (Lemos, 2005). Falamos de alunos que orientam os seus objetivos para a aprendizagem, contrapondo-os com os alunos que orientam os seus objetivos para os resultados (Faria & Parracho, 2005)

Assim, este trabalho partindo de uma revisão teórica da interação professor-aluno e da motivação escolar, procura analisar em que medida a motivação escolar dos alunos é influenciada pela perceção da relação professor-aluno, em alunos do ensino secundário.

A escolha por este grau de ensino deve-se à lacuna de estudos existentes no ensino secundário, bem como ao facto do 10º e 12º ano (anos estudados) se constituírem

como anos de início e fim de ciclo, pretendendo este estudo analisar as diferenças entre o início e o fim deste mesmo ciclo de estudos. Ainda, a escolha pela disciplina de Matemática deve-se ao facto da mesma apresentar maior insucesso no atual currículo escolar dos alunos.

Após este breve enquadramento, explicaremos a organização deste trabalho. Assim, ele divide-se em duas grandes partes, o Enquadramento Concetual e o Estudo e Empírico.

No que diz respeito ao Enquadramento Concetual, este divide-se em dois grandes capítulos.

O primeiro capítulo, inicia-se com a concetualização do conceito de aprendizagem, definindo a mesma e analisando a evolução do conceito. Após esta concetualização, são abordados os fatores que influenciam a aprendizagem: os fatores ambientais e os fatores pessoais. No que diz respeito aos fatores ambientais, analisamos a gestão da sala de aula, bem como as características do professor eficaz. Por sua vez, nos fatores pessoais, estudamos a percepção da interação professor-aluno, analisando o modelo dos sistemas de comunicação e dando sobretudo ênfase ao Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor.

Quanto ao segundo capítulo, inicia-se com a concetualização do conceito de motivação e aborda algumas das teorias contemporâneas da mesma, das quais destacamos: a Teoria Atribucional de Weiner, a Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência de Dweck e damos especial ênfase à Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott. Dentro desta última teoria, abordamos os objetivos centrados na aprendizagem e os objetivos centrados nos resultados. A par disso, e nos objetivos centrados nos resultados, abordamos os objetivos centrados nos resultados por aproximação e evitamento. Seguidamente, apresentamos alguns estudos que estudam quer os Objetivos Centrados na Aprendizagem, quer os Objetivos Centrados nos Resultados, bem como outros objetivos relacionados com a aprendizagem, neste caso, os objetivos sociais. Terminamos o capítulo com outros fatores que influenciam a construção de objetivos de realização, por parte dos alunos em contexto escolar.

No que se refere ao Estudo Empírico, apresentamos o método utilizado, bem como os objetivos e hipóteses delineadas para o mesmo. Seguidamente, é feita uma descrição da amostra recolhida tendo em conta as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, ano de escolaridade, número de negativas a matemática, nota do 1º período a

matemática e habilitações dos pais), são apresentados os instrumentos de recolha utilizados, bem como o procedimento de recolha dos dados. Após a apresentação desta informação, são discutidos e apresentados os resultados das várias relações estabelecidas entre as variáveis dependentes e independentes e é feita uma síntese com as principais conclusões do estudo.

Pretende-se pois com este estudo avançar na investigação em psicologia educacional, articulando teorias e tentando estabelecer relações entre as mesmas e as variáveis delineadas, de forma a poder levantar hipóteses no que diz respeito aos fatores que influenciam a motivação escolar dos alunos e por conseguinte, o seu rendimento académico.

Parte I: Enquadramento Concetual

Capítulo I: Interação Professor-Aluno e Aprendizagem

Introdução à parte I

A parte I será dividida em dois capítulos, sendo que no primeiro analisaremos a percepção da interação professor-aluno e a aprendizagem, sendo que no segunda capítulo, abordaremos a motivação para a realização académica.

Introdução ao Capítulo I

Ao longo deste capítulo, apresentaremos a conceptualização teórica do conceito de aprendizagem, destacando a sua definição, bem como a evolução do conceito. De facto, e apesar de não ser este o principal objeto de estudo deste trabalho, é no contexto de aprendizagem que se desenrola a nossa investigação, pelo que consideramos pertinente dedicar algumas páginas a este conceito. Assim, neste trabalho de investigação, tentaremos perceber se fatores pessoais como a percepção da interação professor-aluno e motivação, estabelecem uma relação entre si, ou seja perceber se a percepção da interação professor-aluno afeta a motivação dos alunos, sendo que a motivação será abordada somente no segundo capítulo deste trabalho.

Após conceptualizarmos o conceito de aprendizagem, exploraremos a gestão da sala de aula e o professor eficaz, enquanto uma das principais variáveis ambientais que influenciam a aprendizagem dos alunos e, de seguida, focaremos este trabalho no *Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor*, enquanto modelo explicativo da percepção da interação professor-aluno, variável pessoal com grande impacto na aprendizagem dos alunos. Percebe-se assim, que no que se refere ao contexto de aprendizagem, este é influenciado por múltiplos fatores, desde os pessoais, aos contextuais. Este trabalho contudo, debruçar-se-á sobretudo nos fatores pessoais, dos quais a percepção da interação professor-aluno e a motivação para a realização.

De facto, é referido pela literatura que vários são os aspetos de sala de aula que afetam a motivação dos alunos, aparecendo esta relacionada com a percepção da interação professor-aluno, sendo que se destaca o papel dos professores e os fatores do ambiente da sala na formação da motivação dos alunos para a realização (Fabricius & Hagen, 1984; Perry & Tunna, 1988; Peterson et al., 1993; Thompson, 1994; Weiner, 1986 *cit in* Martin & Dowson, 2009). Como refere Wayne e Youngs (2003), a

realização escolar dos alunos depende substancialmente da interação que estabelecem com os professores que têm ao longo da sua escolaridade.

1. *Conceptualização do Conceito de Aprendizagem: definição e evolução*

Desde o seu nascimento, que o ser humano vai cumulativamente adquirindo novos conhecimentos, isto é, aprendendo. De facto, a aprendizagem acompanha-nos desde sempre e da mesma forma que o ser humano evolui, o conceito de aprendizagem evoluiu também, acentuando-se essa evolução no século passado. Tal como muitos outros conceitos em Psicologia, também a aprendizagem apresenta inúmeras definições, sendo que, de uma forma genérica, e dado que não é objeto deste trabalho, podemos referir que até à década de 50, esta era definida “a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência” (Rafael, 2005, p.123; Oliveira, 2007). Posteriormente, na década de 80, e com o surgimento do modelo construtivista, o aluno assume um papel ativo e central no processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é concebida como uma procura ativa de significado, solicitando a compreensão do todo, compreendido num determinado contexto (Leandro, 2006; Oliveira, 2007).

Como referido anteriormente, este conceito foi evoluindo ao longo do tempo, tendo passado de uma visão comportamentalista para uma visão construtivista. Esta evolução pode ser retratada em 3 estádios: “*Aprendizagem como aquisição de respostas*”; “*Aprendizagem como aquisição de conhecimentos*” e “*Aprendizagem como construção de significados*” (Beltrán, 1993 *cit in* Lemos, 2005; Mayer, 1992 *cit in* Lemos, 2005).

Num primeiro momento, que predominou até à primeira metade do século passado, a aprendizagem, dentro de um ótica comportamentalista, foi encarada como sendo “associacionista, mecânica e repetitiva”, e o aluno perspectivado como passivo e o professor como “dispensador de estímulos e reforços”. Nesta visão da aprendizagem, a atividade mental do sujeito era ignorada (cognições), centrando-se nos comportamentos observáveis. A par disso, foi enfatizada a importância e necessidade do reforço positivo e negativo, de forma a promover ou a eliminar as ligações entre estímulo-resposta (Lemos, 2005, p.10; Rosário & Almeida, 2005).

Por volta dos anos 50, com a revolução cognitiva na área da Psicologia, iniciou-se uma nova era no que concerne ao estudo da aprendizagem. Assim, esta passou a ser perspectivada como “aprendizagem como aquisição de conhecimentos”, numa vertente neocomportamentalista e cognitivista, onde a “aprendizagem e o comportamento são

lidos como uma interação com o meio e resultado de conexões entre estruturas mentais (esquemas)”. Nesta ótica, engloba-se a componente cognitiva do aluno, passando este a ser capaz de adquirir conhecimentos e processar essa mesma informação, de forma a fornecer uma resposta (Lemos, 2005, p.10; Rosário & Almeida, 2005).

Por último, e no âmbito construtivista a aprendizagem é vista “como construção de significados”, fase que se destaca sobretudo após os anos 80. O aluno torna-se mais ativo e autónomo, elaborando e atribuindo significado ao que aprende, construindo assim o seu conhecimento. Desta forma, os alunos só serão capazes de efetuar novas aprendizagens, partindo dos conceitos, crenças, representações e conhecimentos, que tiver construído através das suas próprias experiências anteriores. Ainda nesta linha de pensamento, postula-se que o aluno deve por si, desenvolver capacidades e efetuar aprendizagens significativas, nas mais diversas situações e circunstâncias (Lemos, 2005, p.11; Rosário & Almeida, 2005). Ainda que de forma indireta se aborde a autorregulação da aprendizagem, esta não será explorada por não constituir objeto de estudo deste trabalho

De facto, o conceito de aprendizagem evoluiu ao longo do tempo, desde uma visão mais mecanicista, que se cingia aos comportamentos observáveis (comportamentalismo), até uma visão em que a aprendizagem é encarada como a construção de significados pelo aluno, englobando os fatores comportamentais, cognitivos e emocionais (motivacionais), numa visão construtivista do conceito, sendo esta a perspetiva adotada neste trabalho. Após este breve enfoque sobre a evolução deste conceito, abordaremos os fatores (ambientais e pessoais) que interferem na aprendizagem dos alunos.

2. A Aprendizagem e os fatores que a influenciam

Após termos explorado genericamente o conceito de aprendizagem, neste ponto debruçar-nos-emos sobre os fatores que interferem no processo de aprendizagem, distinguindo-os em duas categorias, os fatores ambientais e os fatores de pessoais. Como refere Duarte (2002), os resultados da aprendizagem (conhecimentos adquiridos, classificações, compreensão, motivação, etc.), dependem destes dois conjuntos de variáveis, as variáveis pessoais e as ambientais. Pereira (1996) estudou a relação

professor/aluno e percebeu que a qualidade da relação e a afetividade são aspetos importantes na aprendizagem dos estudantes.

Ainda, a literatura (Lemos, 2005) refere que a organização e a dinâmica da sala de aula, afetam a motivação dos alunos, ainda que indiretamente, uma vez que o contexto em que a aprendizagem decorre, evoca determinadas cognições e afetos nos alunos, como por exemplo, as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação. Passaremos então à exploração dos fatores ambientais que interferem no processo de aprendizagem, uma vez que é no ambiente da sala de aula que a aprendizagem ocorre.

2.1 Fatores ambientais no processo de Aprendizagem

Os fatores ambientais dizem respeito às diversas variáveis que caracterizam o ambiente em que a aprendizagem decorre, dos quais se destaca: o ambiente escolar (características do professor, objetivos educacionais, conteúdos curriculares e métodos de ensino, matérias, interação professor-aluno, entre outros) e o ambiente familiar e social (conceções de aprendizagem, cultura, entre outros) (Duarte, 2002). Não descurando a importância de todas as variáveis referidas anteriormente, centrar-nos-emos no ambiente escolar, mais concretamente, na gestão da sala de aula e nas características que um professor deverá manifestar para mais eficazmente ensinar os seus alunos, as quais exploraremos de seguida. De facto, a escolha por estas variáveis decorre do objetivo de estudo deste trabalho. Assim, e uma vez que iremos explorar a perceção da interação professor-aluno, e sendo que esta decorre na sala de aula, exploraremos os fatores associados quer à gestão da sala, quer as características apontadas como fulcrais para que um professor seja considerado eficaz e para que haja uma adequada gestão da sala de aula.

2.1.1. Gestão da sala de aula e Professor Eficaz

Desde há muito apontado pela literatura, é o facto de que para que um ambiente de aprendizagem se apresente como produtivo, tem de apresentar determinadas características, tais como: criação de um clima em que os alunos desenvolvam sentimentos positivos sobre si, os outros e o grupo-turma; satisfação das necessidades dos alunos através do desenvolvimento de estruturas e processos adaptados à turma e,

ainda, a criação de um contexto em que os alunos possam desenvolver competências grupais e interpessoais (Arends, 1995). É então este o ambiente que o professor deverá tentar criar, para fomentar uma aprendizagem profícua dos alunos, e a criação desse ambiente, passa pelo saber gerir a sala de aula. A gestão da sala de aula refere-se a “tudo o que um professor faz para organizar o estudante, o espaço, o tempo, e os materiais de modo a que o estudante possa aprender” (Wong & Wong, 1998, p. 84 *cit in* Norris, 2003), ou seja, refere-se às estratégias utilizadas pelo professor para conseguir que os seus alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos (Norris, 2003).

A gestão da sala de aula é contudo, um dos principais problemas apontados pelos professores, sendo que a gestão da sala de aula e a instrução estão intimamente relacionadas (Arends, 1995). Assim, e como refere este autor, a gestão da sala de aula não se pode pois separar das restantes funções executivas do professor, tal como o ensino é inseparável quer da gestão da sala quer da instrução.

De facto, a capacidade de organização e gestão da sala de aula para que seja propiciado um ambiente positivo de aprendizagem, foi alvo de interesse por parte de vários investigadores (Emmer, Evertson & Worsham, 2000; Weinstein, 2003; Khine & Fisher, 2004). Em 1970, Kounin (Lopes, 2001) realizou um estudo sobre a gestão eficaz da sala de aula, no qual afirma que os melhores professores são aqueles que dirigem os seus alunos na cooperação das tarefas, que por seu turno ajuda a diminuir as perturbações e comportamentos problemáticos. De acordo com este autor, estes professores diferenciam-se em dois aspetos: em primeiro, pela maximização do envolvimento do aluno nas tarefas, e em segundo, quando estes professores detetam uma ligeira distração no grupo turma, agem rapidamente para a solução do problema. Enquanto pioneiro no estudo da gestão da sala de aula, Kounin (1977; Amado & Freire, 2005), salientou que numa desejável gestão da sala de aula, é importante a dimensão técnica dos professores, a sua capacidade de criar condições ambientais adequadas, bem como atividades estimuladoras, que permitam o envolvimento dos alunos.

Ainda, e na sequência dos trabalhos de Kounin, Good e Brophy (2000 *cit in* Lopes, 2001), considera-se que o cerne do sucesso da gestão da sala de aula centra-se numa abordagem proactiva. Considera-se essencial que, para um professor estabelecer de forma eficaz a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, deve adotar determinadas atitudes para o aumento do tempo consagrado à aprendizagem. Desta

forma, e em primeiro, deve gostar do trabalho que faz e mostrar-se credível desde o primeiro encontro, bem como deve empenhar-se para conhecer individualmente o aluno. Ainda, a manutenção da disciplina e a supervisão ativa da turma, contribuirão para que o professor seja compreendido como um modelo a seguir, fomentando positivamente o processo da aprendizagem. De facto, a escolha que o professor faz ao nível das estruturas e processos a utilizar na sala de aula irá influenciar a forma como a turma se desenvolverá ao nível da aprendizagem, quer escolar, quer social (Arends, 1995). Assim, é fulcral a preparação do primeiro encontro com a turma, a planificação e organização das atividades de cada aula, a gestão das perguntas e olhares na sala de aula, o reforço e avaliação dos alunos, bem como a resolução de situações problema, fatores fundamentais quando abordamos a temática da gestão de sala de aula (Amado & Freire, 2005).

A par destes fatores, constata-se ainda que o envolvimento e a ocupação dos alunos nas atividades e tarefas escolares, são apontados pelos investigadores como importantes na prática do ensino eficaz (Arends, 1995). Stanford (s.d. *cit in* Arends, 1995) elaborou um estudo, que tinha como objetivo perceber quais as práticas de gestão de sala de aula que estavam relacionadas com o comportamento dos alunos nas tarefas e com o comportamento perturbador, e ainda quais as semelhanças e as diferenças que existiam entre as práticas dos gestores da sala de aula mais e menos eficazes. A investigadora concluiu que há fortes relações entre os comportamentos do aluno e os comportamentos do professor, chegando à conclusão que (Stanford, s.d., *cit in* Arends, 1995) professores eficazes:

1. Dominam as conversas dos alunos, a participação, o movimento na sala, as mudanças nos trabalhos, e sabem o que fazer durante os tempos mortos;
2. Tendem a propiciar que as atividades de laboratório decorram de forma tranquila e eficaz, uma vez que as instruções são claras e os comportamentos inadequados dos alunos são rapidamente resolvidos;
3. Definem claramente quais os requisitos para os trabalhos e monitorizam o progresso dos alunos;
4. Efetuam apresentações e dão explicações claras, bem como dão indicações explícitas para que os alunos tirem apontamentos.

Brophy e Putman (1979 *cit in* Arends, 1995) e Evertson e Emmer (1982 *cit in* Arends, 1995) abordaram igualmente o tema da gestão da sala, dando ênfase à gestão

preventiva. Assim, como salienta Arends (1995, p.186), “Professores que planificam tarefas e atividades adequadas à sala de aula, que tomam decisões sensatas acerca da atribuição do tempo e do espaço e que têm um repertório suficiente de estratégias de instrução construirão um ambiente de aprendizagem que minimiza os problemas de gestão e disciplina.”

Destaca-se pois, que a gestão da sala de aula é essencial para a aprendizagem cognitiva, pelo que o professor tem de ser capaz de resolver problemas relacionados com a sua gestão (Dunkin & Biddle, 1974 *cit in* Arends, 1995).

Conforme refere Lopes (2001), gerir um grupo não é tarefa fácil. Doyle (1985; 1986, Lopes, 2001; Arends, 1995) apresenta em traços gerais uma série de fatores pertencentes à gestão na sala de aula, entre eles, a *multidimensionalidade* (variedade de acontecimentos que sucedem na sala de aula), a *simultaneidade* (para além da grande diversidade de acontecimentos, estes tendem a ocorrer simultaneamente, ou seja, uns a seguir aos outros), a *imediatez* (o professor, perante determinados comportamentos tem de agir de imediato), a *imprevisibilidade* (o professor tem de ter em conta o facto de os acontecimentos na sala serem imprevisíveis), *local público* (a sala é considerada um local público devido à quantidade de pessoas que a constituem e assistem a tudo o que ocorre) e a *história da turma* (a história que a turma vai construindo ao longo do ano e afetará quer os comportamentos dos alunos como dos professores). Afirma ainda, que só um professor eficaz pode desde o início do ano letivo desenvolver com os alunos, um ambiente saudável e manter a longo prazo, de modo a que estes conduzam um ensino produtivo.

Várias foram já as referências ao professor eficaz e à sua importância, mas não esclarecemos ainda do que falamos quando falamos de professor eficaz. Assim, e segundo Arends (1995, p.9) o professor eficaz pode ser entendido como aquele “que é capaz de estabelecer uma boa relação com os alunos e contribuir para a criação de um meio aceitante e facilitador do desenvolvimento pessoal.” Pode ainda ser entendido como “uma pessoa que tem fascínio pela aprendizagem e que domina superiormente um conteúdo escolar específico.” Ou pode ainda ser definido como “aquele que consegue canalizar a energia dos alunos para a construção de uma ordem social mais justa e humana”. Definir um professor eficaz, segundo Lopes (2001), não é tarefa simples, no entanto, a investigação tem elaborado programas em torno da questão da “eficácia do ensino” com o objetivo de melhorar as práticas educativas, para permitir aos seus

participantes aprendizagens profícuas. De facto, é inevitável abordar a noção de professor eficaz quando se fala de ensino eficaz, uma vez que estão intrinsecamente relacionados. Referindo-se ao que torna o ensino eficaz, Harris (1998; Fukuda & Pasquali, 2002, p.2) constata que “o ensino eficaz depende dos objetivos e resultados educacionais que se pretendem; existem comportamentos, habilidades e qualidades essenciais para o ensino eficaz; é necessário um amplo repertório de modelos e estilos de ensino para se ensinar eficazmente; e o ensino eficaz está ligado a reflexão, questionamento e contínuo desenvolvimento profissional.”

Desta forma, o ensino eficaz exige professores com capacidades académicas, capazes de transmitir conteúdos, de estar atentos às necessidades de cada aluno e atender à sua individualidade, contribuindo assim para que os alunos adquiram competências académicas conjuntamente com o desenvolvimento de competências sociais. Arends (1995, p.10) refere que o professor eficaz será então aquele que reúne em si um “conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino e à aprendizagem”, “domina um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos)”, abordam o seu desempenho “de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas” e ainda entendem que o ensinar é um “processo contínuo, sendo dotados da atitude e competências necessárias à otimização das suas capacidades docentes das escolas onde trabalham”.

Verifica-se assim, que um professor eficaz necessita dominar um leque abrangente de conhecimentos e técnicas no decorrer da sua carreira como docente. Desta forma, o professor eficaz necessita abarcar três funções fundamentais, como refere Arends (1995, pp.14-17):

1. *Funções executivas do ensino* – o professor enquanto líder terá de desenvolver ação que promovam a motivação, e o cumprimento dos objetivos estabelecidos;

2. *Funções interativas do ensino* – diz respeito à instrução dos alunos, ou seja, ao trabalho diário, aos métodos e procedimentos que os professores utilizam na interação;

3. *Funções organizacionais do ensino* – os professores trabalham com alunos, colegas, pais e outros agentes, funcionando quer como membros de uma organização quer como líderes, desempenhando assim uma grande variedade de papéis.

Acrescenta ainda Arends (2001; Khine & Fisher, 2004), que uma comunicação aberta e honesta é a variável mais importante para promover o discurso e a discussão positivos na sala de aula. A forma como esta decorre pode ser influenciada por um número de fatores, incluindo a liderança do professor e as habilidades em controlar a sala de aula. Antão (2001) refere ainda que o professor deve utilizar estratégias para motivar os alunos de uma forma continuada, bem como dar *feedback* da avaliação.

Segundo Lopes (2001), pode-se fazer uma correspondência entre os estilos parentais e os estilos dos professores. São quatro os estilos apresentados por Good e Brophy (2000 *cit in* Lopes, 2001), nomeadamente, o professor permissivo, que exige pouco dos seus alunos e não impõe disciplina devido à sua preocupação incondicional do estado emocional dos alunos, resultando ainda uma falta de motivação para a realização. O professor autoritário, que impõe regras firmes, enquanto decorre a aula os alunos devem permanecer sentados se sair do lugar. As competências de comunicação não se desenvolvem devido à punição permanente do professor relativamente à ação do aluno. O professor persuasivo estimula os debates públicos e encoraja a independência e autocontrolo do aluno. Este estilo de professor sustenta no aluno a uma elevada motivação para a realização. O professor indiferente envolve-se pouco no ensino, não se preocupa nem tem por objetivo que os seus alunos aprendam, é-lhe indiferente se trazem material escolar desde que não incomodem o professor estão livres de atuar como entenderem. Este baixo nível de exigência reflete-se na desmotivação para a realização escolar e falta de competências de autocontrolo.

Pelo abordado até este ponto, verificamos que não é tarefa fácil descrever um professor eficaz de uma forma clara e concisa, no entanto, pode definir-se como a organização ajustada de um contexto para permitir aos seus participantes realizar as aprendizagens desejadas (Lopes, 2001).

De grande importância entre os muitos papéis dos professores é aquele de criar um ambiente positivo, de suporte da sala de aula baseado num plano de gestão claro e bem organizado, potenciando assim a aprendizagem (Norris, 2003). Como refere Arends (1995), um ambiente de aprendizagem em que predomine o respeito mútuo, em que os professores possuam padrões elevados para os seus alunos, e em que estejam atentos a estes na sua individualidade, propiciará a persistência dos alunos nas tarefas, face a ambientes que não possuam estas mesmas características.

Os professores desenvolvem pois, um enorme conjunto de tarefas e papéis, sendo que para Getzels e Thelen (1960; Khine & Fisher, 2004) a interação professor-aluno, é muito importante, e uma grande influência no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Por seu lado, Walberg (1976; Khine & Fisher, 2004) e Winne e Marx (1977; Khine & Fisher, 2004) notaram que as percepções dos estudantes acerca do comportamento dos seus professores não devem ser subestimadas, devem até ser considerados um mediador importante entre as características da instrução e o êxito escolar dos alunos. Partindo desta premissa, no próximo ponto exploraremos os fatores pessoais que interferem na aprendizagem dos alunos, destacando a percepção da interação professor-aluno, segundo o *Modelo Interpessoal de Comportamento do Professor*.

2.2 Fatores pessoais no processo de Aprendizagem

Tal como os fatores ambientais, também os pessoais surgem como uma elevada determinante na aprendizagem dos alunos, sendo que nos fatores pessoais, nos referimos a aspetos cognitivos (e.g. autoconceitos, processos cognitivos estilos de aprendizagem, atribuições causais), afetivos (e.g. ansiedade e stress, interesses, valores) e interpessoais (e.g. extroversão e introversão, autoritarismos, reação à autoridade) (Duarte, 2002). A qualidade das relações interpessoais é pois, um dos principais fatores para um ambiente propício à aprendizagem (Vieira, 2000), e há muito que a investigação tem demonstrado que o comportamento dos professores influencia o comportamento dos alunos (Arends, 1995). Como corrobora Estrela (2002), a clareza, a estruturação dos conteúdos e o entusiasmo do professor em relação à aprendizagem dos alunos, acaba por se refletir no seu comportamento, levando a que os alunos, por sua vez, se apresentem como mais motivados e envolvidos nas tarefas. Partindo desta premissa, de igual forma se percebe, que a percepção que o aluno elabora sobre o comportamento do professor, irá influenciar o seu próprio comportamento. Assim, e conhecendo a grande variedade de fatores pessoais intervenientes no processo de aprendizagem e reconhecendo a importância de todos, neste trabalho e dado o tamanho do mesmo, exploraremos apenas a percepção que os alunos elaboram da interação que estabelecem com o seu professor de Matemática, sob a ótica do *Modelo Interpessoal do*

Comportamento do Professor, bem como a motivação para a realização académica dos alunos (abordada no capítulo seguinte).

2.2.1 Percepção da Interação Professor-Aluno: Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor

Unanimemente referido na literatura, é o facto de que um adequado relacionamento entre professores e alunos é importante no processo de aprendizagem. Várias são então as variáveis que determinam o "sucesso" de qualquer ambiente de aprendizagem, sendo que uma das principais variáveis é a interação professor-aluno (Khine & Atputhasamy, 2005). De facto, mais do que a interação, serão as percepções dos alunos, que funcionarão como um filtro através do qual os alunos irão limitar ou facilitar a sua própria aprendizagem (NeSmith, 2003).

Neste estudo, analisaremos o ensino através de uma perspectiva interpessoal, isto é, em termos da relação entre professor e alunos. Nesta perspectiva há dois elementos fundamentais: o *Modelo dos Sistemas de Comunicação* e o *Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor*, de forma a descrever as relações professor-aluno em termos de comportamento do professor.

A forma como os alunos percebem a sua relação com o professor pode então ser compreendida através do *Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor*, modelo baseado nas pesquisas de Timothy Leary (1957) sobre o diagnóstico interpessoal da personalidade e a sua aplicação ao ensino (Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985 *cit in* Wubbels, Brekelmans, den Brok, & Tartwijk, 2006; Wubbels, & Brekelmans, 2005).

Descreveremos de seguida, os dois modelos através dos quais analisamos o ensino através da perspectiva interpessoal, enfatizando o segundo modelo.

2.2.1.1 Modelo dos sistemas de comunicação

Entenda-se por comunicação, toda a forma de comportamento que alguém apresenta na presença de outra pessoa, sendo que na presença de alguém, não é possível não comunicar e, quaisquer que sejam as intenções dessa pessoa, os outros irão sempre inferir um significado do seu comportamento (Wubbels & Brekelmans, 2005). Segundo

esta abordagem dos sistemas de comunicação, o foco está colocado nos aspetos pragmáticos da comunicação, isto nos seus efeitos sobre os outros envolvidos. De acordo com a abordagem, toda a forma de comunicação tem um conteúdo e um aspeto relacional (Watzlawick, *et. al.*, 1967 *cit in* Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006). Relativamente ao conteúdo, este possui as informações ou a descrição; quanto ao aspeto relacional, este possui as instruções sobre como interpretar o conteúdo transmitido. Desta forma, numa sala de aula, a relação estabelecida entre professor e alunos, vai além do conteúdo da comunicação (Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006).

Neste modelo dos sistemas de comunicação, podem-se distinguir três níveis de comunicação. Num nível mais baixo existe uma única unidade de comportamento, o *nível da mensagem*, que tem um conteúdo e um aspeto relacional. Num segundo nível, encontramos a interação entre o professor e os alunos. Por último, o *nível padrão*, originado ao longo da convivência dos intervenientes, isto é, professores e alunos vão interagindo e formando percepções mútuas, originando estas, uma base estável de reações. Quando nos referimos a uma base estável de reações, queremos salientar que a troca das mensagens interpessoais se torna cíclica, isto ocorre quando já não se distingue ação e reação (causa e efeito) e se podem identificar padrões recorrentes na comunicação (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006).

Há ainda a destacar a circularidade na comunicação, isto é, o comportamento de alguém influencia a outra pessoa, e o comportamento dessa segunda pessoa irá por sua vez, influenciar o comportamento da primeira. Esta troca de mensagens pode ser considerada simétrica ou complementar, dependendo se são baseadas numa relação de igualdade ou de diferença. Assim, e no caso de ser simétrica, o comportamento de uma é seguido pelo mesmo tipo de comportamento do outro. No caso de ser complementar, o comportamento de um origina um comportamento oposto da outra pessoa. Nenhuma destas formas de comunicar é apontada como ideal, sendo que ambas podem tornar-se patológicas se conduzidas ao exagero. Dada esta circularidade da comunicação, apenas quando um dos elementos mudar o seu próprio comportamento, pode o comportamento da outra pessoa ser alterado e, desta forma, interromper esta espiral (Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006). Assim, o comportamento do professor é

influenciado pelo comportamento dos alunos e por sua vez, influencia o comportamento dos alunos (Koul & Fisher, 2006).

Como já foi anteriormente referido, neste trabalho exploraremos não o comportamento ou intenção do professor, mas antes a percepção que os alunos constroem da interação com este, uma vez que esta percepção determina o comportamento dos alunos, o que pensam sobre um professor, e o que decidem aprender (Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006). Verifica-se pois, que o comportamento do professor na sala de aula pode influenciar a motivação e a realização dos alunos neste contexto, como referem Wubbels e Levy (1993; Khine & Atputhasamy, 2005; den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004).

Assim, no próximo tópico, abordaremos um modelo explicativo da percepção da interação professor-aluno.

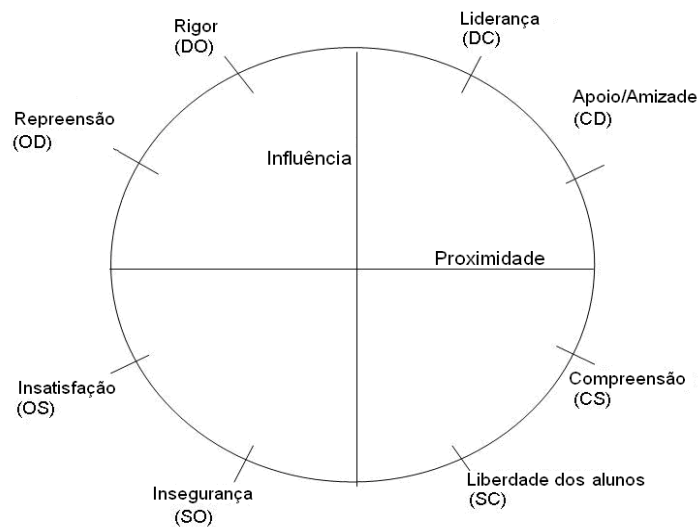
2.2.1.2 Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor

A aprendizagem e a motivação dos alunos são determinadas em grande parte pelas percepções que os alunos elaboram acerca das relações que estabelecem (Fraser, 1998; Shuell, 1996; Shulman, 1986 *cit in* den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels, 2006). Esta percepção da interação professor-aluno pode ser estudada através do Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor. Este modelo é baseado na pesquisa de Timothy Leary (1957) sobre o diagnóstico interpessoal da personalidade e a sua aplicação ao ensino (Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985). O modelo de Leary, que defendia que a forma como comunicam os seres humanos é um indicativo da sua personalidade (Khine & Atputhasamy, 2005), foi amplamente investigado no contexto da Psicologia Clínica (Strack, 1996; Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006) e demonstrou ser eficaz na descrição da interação humana (Foa, 1961; Lonner, 1980 *cit in* Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk, 2006).

Neste modelo, são consideradas duas dimensões importantes na interação humana: a Influência (que varia entre domínio e submissão e é relativa à dimensão afetiva da interação) e Proximidade (que varia entre oposição e cooperação e se refere ao controlo do professor ou do aluno na interação). Estas dimensões podem ser representadas num sistema de coordenadas ortogonal (Wubbels, Brekelmans, den Brok,

& Tartwijk, 2006). Estas duas dimensões (Influência e Proximidade) permitem delinear oito traços comportamentais ou tipos de perfil da interação do professor, nomeadamente: Liderança (DC) – o professor exerce liderança, capta e mantém a atenção dos alunos; Apoio/Amizade (CD) – o professor é amigável e promove o apoio aos alunos; Compreensão (CS) – o professor mostra interesse, preocupação e compreensão aos alunos; Liberdade dos alunos (SC) – são dadas aos alunos oportunidades de assumir responsabilidades pelas suas próprias atividades; Insegurança (SO) – o professor manifesta as suas inseguranças; Insatisfação (OS) – o professor demonstra a sua insatisfação com os alunos; Repreensão (OD) – o professor apresenta impaciência/fúria na aula; Rigor (DO) – o professor verifica, mantém e enfatiza regras rigorosas (Khine & Atputhasamy, 2005; Koul & Fisher, 2006).

Figura 1. Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (traduzido e adaptado de Wubbles, Créton & Homayers, 1985)



A partir da interação dos traços comportamentais, surge uma tipologia de estilos interpessoais e de ensino na sala de aula: Diretivo; Autoritário; Autoritário e Tolerante; Tolerante; Inseguro/Tolerante; Inseguro/Aggressivo; Repressivo; Escravo (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & Tartwijk, 2006).

a. Diretivo

O ambiente é bem estruturado e orientado para a tarefa. O professor diretivo é eficientemente organizado e geralmente completa as lições a tempo. Domina as discussões da turma e mantém o interesse dos alunos na matéria lecionada. Não é um professor muito próximo dos alunos, é ocasionalmente amigável e compreensivo. Tem altos padrões de exigência, sendo visto pelos alunos como bastante exigente. Quando o professor percebe a turma como estando bem orientada, o professor continua a trabalhar para isso. Por vezes zanga-se e relembra à turma que é necessário trabalhar. Gosta de chamar à atenção os alunos mal comportados e os que não estão atentos, com o objetivo de estes mudarem os seus comportamentos disruptivos para outros mais disciplinados e produtivos.

b. Autoritário

O ambiente da sala de aula é bem estruturado, agradável e orientado para as tarefas. As regras e procedimentos são claros para os alunos, de tal modo que não necessitam de estar sempre a ser recordadas. Os alunos mantêm-se atentos, produzindo mais do que com os professores diretivos. O professor autoritário é entusiástico e aberto às necessidades da turma, o que traz repercussões benéficas para a sala de aula. Tem como método preferencial a leitura, embora frequentemente utilize outras técnicas diversificadas. As aulas são bem planeadas e estruturadas numa sequência lógica. É considerado um bom professor pelos alunos.

c. Autoritário e Tolerante

O ambiente da turma relembra o ambiente de um estilo autoritário, porém o professor desenvolve uma relação mais próxima com os alunos. Gosta das turmas que leciona e está altamente envolvido nas lições. O professor mantém a estrutura e apoia a responsabilidade e liberdade dos alunos. Usa uma variedade de métodos, aos quais os alunos reagem bem, uma vez que são adequados as suas características (dos alunos). Organiza a aula em torno de trabalhos em pequenos grupos. Geralmente o professor e alunos podem ser vistos a rir juntos, não havendo necessidade de lembrar as regras. O professor consegue manter o interesse e envolvimento da turma. Ignora problemas de comportamento menores, preferindo centrar-se na aula. Os alunos trabalham para

alcançar os seus objetivos e o professor introduz pequenos objetivos com pequenas ou nenhuma sanções para quem não os alcançar.

d. Tolerante

O ambiente da sala de aula é divertido, o professor é um apoiante e os alunos gostam de participar e intervir na aula. Os alunos têm mais liberdade na aula, pelo que têm poder para influenciar o ensino e currículo. Os alunos apreciam o envolvimento do professor e a sua capacidade de relacionar os conteúdos programáticos com o estilo dos alunos. Neste sentido, trabalham frequentemente sozinhos, o que pode gerar por vezes alguma confusão.

e. Inseguro/Tolerante

O ambiente da sala de aula não é estruturado, estando apenas os alunos da frente atentos, enquanto os de trás estão a jogar jogos, ou a fazer trabalhos de casa, etc. O professor é altamente cooperante mas não demonstra liderança na turma. As aulas são pobremente estruturadas, sem seguir grande continuidade. Este tipo de professores toleram a desordem e a turma não está orientada para a tarefa. O professor ignora os maus comportamentos, fazendo de conta que não os vê. É preocupado com a turma e explica repetidamente a matéria para a turma que não está a ouvir. As regras de comportamento são arbitrarias e os alunos desconhecem o que pode acontecer depois de as infringir. Os poucos esforços para parar os comportamentos de indisciplina são feitos com pouca ênfase e têm pouco efeito na turma. As expectativas que têm da turma são mínimas, principalmente em questões imediatas. As consequências disso são a baixa produtividade e equilíbrio. Professor e alunos parecem seguir os seus próprios caminhos.

f. Inseguro/Agressivo

A turma é caracterizada pela agressividade e desordem. O professor e alunos veem-se como opositores e passam grande parte do tempo em conflitos. A turma aproveita qualquer oportunidade para perturbar e provocar continuamente o professor (ex: saltando, rindo...) o que provoca reações de pânico exageradas, que fazem com que aumente o distúrbio e provocações por parte dos alunos. Devido ao comportamento incerto do professor, os alunos culpabilizam-no. As regras de comportamento não são

comunicadas ou explicadas adequadamente aos alunos. O professor passa a maioria do tempo a tentar gerir/controlar a turma em vez de procurar métodos de ensino diversos. Pensa frequentemente “primeiro têm de se portar corretamente”. Aprender é o aspeto menos importante para a turma.

g. Repressivo

O ambiente não é agradável, os alunos são apreensivos e possuem sentimentos de medo. Seguem as regras e temem o professor, não estando envolvidos na aula. O professor reage excessivamente a pequenas transgressões de comportamento, fazendo comentários sarcásticos ou marcando faltas disciplinares. As aulas são bem estruturadas mas com fraca organização. Enquanto a matéria é dada, apenas pequenas questões são permitidas e encorajadas. Os alunos vêm o professor como infeliz e impaciente. Ocasionalmente os alunos fazem pequenos trabalhos, recebendo pouca informação do professor. O professor reprime iniciativas por parte dos alunos, preferindo ler enquanto os alunos estão sentados e quietos. Estes professores têm uma maior preocupação em relação aos testes e a sua calma é vista como “a calma antes da tempestade”.

h. Escravo

O ambiente da aula varia entre o do tipo Inseguro/Intolerante e o Inseguro/Agressivo. Um aspeto é constante na sala de aula: o professor luta constantemente para controlar/gerir a turma e geralmente é bem-sucedido, mas depende de muita energia para o conseguir. Os alunos prestam atenção à aula, na medida em que o professor os tenta motivar. Quando consegue a atenção da turma e os alunos ficam interessados/envolvidos na aula as tarefas são orientadas para o conteúdo. O professor não é muito próximo dos alunos, e segue geralmente uma rotina onde fala sobre a maioria dos assuntos, evitando experimentar novos métodos. O professor parece que está “abaixo” da turma e os alunos nem estão entusiasmados nem competitivos.

Através deste modelo, é então possível perceber que a percepção da relação com o professor, nas dimensões influência e principalmente de proximidade, permite um padrão mais consistente de motivação, confiança e esforço dos alunos (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbles, 2006). Segundo a revisão de Wubbels e Brekelmans (2005; Levy, den Brok, Wubbles & Brekelmans, 2002; Levy, den Brok, Wubbles &

Brekelmans, 2003; Mainhard, den Brok, Brekelmans & Wubbles, 2006), os estudos do ambiente de sala de aula que incluíram a perspectiva interpessoal, indicam uma relação forte e positiva entre a percepção de influência e de proximidade nos resultados cognitivos e afetivos dos alunos. Quanto mais os professores são percebidos como cooperantes, mais elevados os resultados cognitivos dos seus alunos (den Brok, Brekelmans & Wubbles, 2004). Verifica-se contudo, que os efeitos de Proximidade são um pouco mais fortes do que as de Influência (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbles, 2006).

Brekelmans (1989 *cit in* Wubbels & Brekelmans, 2005) efetuou um estudo com professores de Física, onde investigou a relação entre os resultados dos alunos e a percepção dos alunos sobre a relação professor-aluno. Em termos de resultados demonstraram que, em média, alunos com professores com um estilo interpessoal Repressivo têm os resultados académicos mais elevados. Professores cujas salas de aula sejam desordenadas, e com estilos interpessoais e de ensino Inseguro/Tolerante, Inseguro/Agressivo e Escravo, refletem um nível de realização dos estudantes relativamente baixo. Por sua vez, alunos que tenham professores com estilos interpessoais tal como o Diretivo, o Autoritário e Tolerantes têm resultados académicos relativamente elevados. Professores com estilo Autoritário e Diretivo têm a pontuação mais elevada no que corresponde às atitudes dos estudantes. Alunos com professores de estilo Escravo, Inseguro/Agressivo e Repressivos têm os piores resultados no que corresponde às atitudes dos seus alunos.

Ainda segundo a literatura, há diferenças nas percepções dos alunos associadas a variáveis como o género, o nível de escolaridade (Levy, Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003; Wubbels & Levy, 1993). Assim, os alunos do género feminino tendem a perceber mais comportamentos de Liderança, Apoio e Compreensão dos seus professores, enquanto os alunos do género masculino percebem o comportamento dos seus professores como Insatisfação, Insegurança, Repreensão e Rigor (Khine & Fisher, 2004; Levy, Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003; Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Assim, sujeitos de género feminino possuem uma percepção mais positiva do professor do que os do género masculino. Quanto à idade dos alunos, verificou-se que os alunos mais velhos percebem uma maior Dominância e sentem os professores como mais rigorosos do que os alunos mais novos (Levy, Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003). Ainda, os alunos de escolaridade superior percebem uma maior Influência e

Proximidade do que os alunos mais novos, assim como, sentem que os professores são mais Amigáveis e menos Inseguros (Levy, Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003).

Já em 2004, Khine e Fisher, pretenderam examinar o comportamento interpessoal em ambientes de aprendizagem e determinar associações entre a percepção dos estudantes de ciências e a sua interação com os professores, a formação cultural dos professores e seus resultados comportamentais. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos alunos do comportamento do professor e o seu *background* cultural. Segundo os resultados, os estudantes perceberam que os professores ocidentais exibiam maior liderança, compreensão, ajuda e um comportamento amigável do que os professores asiáticos. Da mesma forma, os alunos perceberam que os professores ocidentais foram mais compreensivos, simpáticos e prestáveis. Por outro lado, os alunos perceberam que os professores asiáticos exibiam maior incerteza e insatisfação do que os professores ocidentais. O facto de a Ásia possuir um sistema educativo mais vinculado ao currículo pode promover nos professores asiáticos um maior rigor e uma maior ansiedade em atingir objetivos, levando a uma menor flexibilidade com os alunos (Biggs & Watkins, 1995; Khine & Fisher, 2004).

Ainda, um estudo realizado por Lewin, Lippitt e White (s.d. *cit in* Arends, 1995) refere que comportamentos de liderança por parte do professor, influenciam a cooperação e adesão dos alunos às tarefas. Por sua vez, professores demasiado severos e autocráticos, propiciarão um aumento da produtividade dos alunos, produtividade esta que diminuirá assim que o professor se ausente da sala de aula. Ainda, professores que apresentem dificuldades em liderar o grupo-turma, originarão um ambiente em que os alunos tendem a não persistir nas tarefas e a não elaborar expectativas de realização bem-sucedidas.

Mais recentemente foram realizados estudos nesta área. Um estudo realizado por Fonte (2011) teve como objetivos: caracterizar a percepção dos alunos relativamente à relação pedagógica; avaliar de que forma o género do aluno, a idade, o ano escolar e o número de retenções têm influência na percepção que este faz relativamente ao comportamento de interação do professor; avaliar em que medida a relação pedagógica estudada através da percepção dos alunos relativamente ao comportamento interpessoal do professor influencia o sucesso escolar do aluno; bem como, perceber de que forma os diferentes comportamentos interpessoais do professor se relacionam com o sucesso/

insucesso escolar. Assim, recorrendo a uma amostra de 625 alunos do 3º ciclo com recurso ao *Questionário de Interação do Professor*, concluiu que o valor médio do *Apoio* e *Compreensão* é superior para o género feminino, sendo o valor médio da *Responsabilidade/Liberdade dos alunos*, *Insatisfação* e *Repreensão* superior para o género masculino (diferenças observadas são estatisticamente significativas). Relativamente ao valor médio da *Liderança*, *Insegurança* e *Rigor*, este é também superior para o género masculino (no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas). Verifica-se também uma relação positiva estatisticamente significativa entre a Idade e a *Responsabilidade/ Liberdade dos alunos*, a *Insegurança*, a *Insatisfação* e a *Repreensão*. Sendo relações positivas, podemos concluir que à medida que a idade aumenta os valores nas escalas de *Responsabilidade/ Liberdade dos alunos*, *Insegurança*, *Insatisfação* e *Repreensão* são maiores. Estes resultados podem ser explicados talvez pelo facto de os alunos mais velhos conseguirem perceberem mais facilmente este tipo de comportamentos por parte do professor. De igual forma, constata-se uma relação negativa estatisticamente significativa entre a idade e a *Liderança*, ou seja, à medida que a idade aumenta, são apresentados menores valores nas escalas de *Liderança*. Relativamente à Idade e o *Apoio*, a *Compreensão* e o *Rigor*, não se verifica uma relação estatisticamente significativa entre estes. Quanto aos valores médios da *Liderança*, *Apoio* e *Compreensão* são superiores para o 7.º ano e inferiores para o 8.º ano talvez pelo facto de os professores considerarem que devem adotar uma postura mais compreensiva e de liderança com os alunos mais novos, fornecendo-lhes um maior apoio para que estes se sintam mais seguros. Relativamente aos valores médios da *Responsabilidade/Liberdade* dos alunos estes são superiores para o 9.º ano. Existe então uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de comportamentos do professor marcados por *Apoio*, *Compreensão*, *Responsabilidade/ Liberdade dos alunos*, *Insegurança*, *Insatisfação* e *Repreensão* em função do número de retenções dos alunos. Assim, a autora conclui que os alunos com um maior número de retenções percebem o professor como sendo mais liberal, inseguro, insatisfeito e repreensivo. Estes resultados podem ser justificados pelo facto de os alunos com maior número de retenções serem na maioria das vezes alunos desmotivados, sem objetivos, adotando normalmente uma postura de desinteresse o que emite no professor este tipo de comportamentos. Há ainda a salientar uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção dos alunos de comportamentos

do professor marcados por *Liderança, Apoio e Compreensão* e o desempenho escolar positivo na disciplina de Matemática. Sendo relações positivas, percebe-se que à medida que a média das notas aumenta os alunos percebem os professores como apresentando comportamentos de *Liderança, Apoio e Compreensão*. Contrariamente, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de comportamentos de *Insegurança, Insatisfação e Repreensão* e o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Matemática. Sendo relações negativas, significa que à medida que a média das notas diminui os alunos apresentam uma percepção maior nas escalas de *Insegurança, Insatisfação e Repreensão*.

Um estudo realizado por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & Brok (2010) menciona que na disciplina de Matemática, os estudantes com um menor aproveitamento escolar demonstram uma maior percepção de comportamentos de *Insatisfação e Repreensão* por parte do professor, o que justifica os resultados obtidos neste estudo. Alunos com resultados mais baixos desencadeiam no professor comportamentos de insatisfação o que pode desencadear comportamentos de rigor por parte do professor para que os alunos adotem uma postura mais atenta e mais esforçada para que conseqüentemente os resultados sejam melhores.

Já um estudo realizado por Barbosa (2011), recorrendo a uma amostra de 625 alunos, teve como objetivos: caracterizar as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do *Questionário de Interação do Professor*; caracterizar os alunos no respeito ao comportamento autorregulatório, com base no modelo PLEA; estudar a relação entre as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno e as variáveis sociodemográficas: o gênero dos alunos, a idade dos alunos, o ano de escolaridade; o gênero do professor, o número de anos letivos com o professor de Matemática, a frequência de explicações à disciplina de Matemática, o número de retenções dos alunos ao longo do percurso escolar; e, o nível instrutivo dos pais; estudar a relação entre a percepção da interação professor-aluno e o sucesso acadêmico, o qual será analisado através do rendimento acadêmico dos alunos à disciplina de Matemática; estudar a relação entre o comportamento autorregulatório e as variáveis sócio-demográficas: o gênero dos alunos; o ano de escolaridade; a frequência de explicações à disciplina de Matemática; o número de retenções dos alunos ao longo do percurso escolar; o nível instrutivo dos pais; estudar a relação entre o comportamento autorregulatório e o sucesso acadêmico na disciplina de Matemática; e, estudar a relação

entre a percepção da interação professor-aluno e a autorregulação da aprendizagem. Assim, a autora concluiu que: as raparigas, de um modo geral, percebem o professor de uma forma mais positiva do que os rapazes. Segundo elas, o professor é mais apoiante e compreensivo com os alunos. Os rapazes sentem que o professor é liberal, inseguro, insatisfeito e repreensivo; os alunos mais velhos percebem um maior respeito pela sua liberdade e mais insegurança por parte do professor; os alunos do 7º ano percebem maior liderança e compreensão em relação aos alunos de escolaridade superior; no 9º ano, os alunos percebem maior liberdade, insatisfação, repreensão e rigor em relação aos alunos de escolaridade inferior; as professoras exercem maior liderança, respeitam mais a liberdade dos alunos, mostram-se mais insatisfeitas, repreensivas e rigorosas do que os professores; há medida que o número de anos com o mesmo professor aumenta, os alunos percebem maior liderança, apoio, compreensão e um maior respeito pela sua liberdade; os alunos com duas ou mais retenções ao longo do percurso escolar, percebem no professor comportamentos que respeitam a liberdade dos alunos, mais insegurança, insatisfação e repreensão em relação aos alunos que nunca ficaram retidos; os alunos com elevado desempenho a Matemática percebem o professor como líder, compreensivo e amigável com os alunos; já os alunos com baixo desempenho percebem o professor como mais inseguro, insatisfeito e repreensivo.

Por fim, um outro estudo realizado por Bastos (2011), utilizando uma população de 405 alunos do 2º ciclo, pretendeu: analisar a percepção dos alunos quanto ao contexto de sala de aula ao nível da estimulação à aprendizagem, interação positiva, dificuldade de gestão do comportamento e estratégias de ensino; analisar o tipo de emoções académicas que ocorrem nos alunos face à Matemática; analisar as características motivacionais dos alunos; estabelecer possíveis relações entre as características do contexto de sala de aula, as emoções académicas e a motivação, e o género, a idade, o desempenho a Matemática, o desempenho às restantes disciplinas, e as habilitações dos pais; e, examinar relações existentes entre a percepção do contexto de sala de aula, as emoções académicas na Matemática e as características motivacionais dos alunos. Os resultados do estudo permitem perceber que as emoções vivenciadas por alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, e a motivação para a aprendizagem são diferentes em função do género, idade e habilitações dos pais dos alunos. Assim, as raparigas tendem para emoções mais negativas (nomeadamente, vergonha e desesperança) do que os rapazes, e estes, do

ponto de vista motivacional, adotam essencialmente um tipo de orientação para Objetivos de Desempenho do que as raparigas. Com o aumento da idade, verifica-se igualmente uma maior propensão para emoções negativas face à disciplina de Matemática, os mais velhos sentem com mais frequência: Raiva e Aborrecimento; e menos Alegria e Orgulho na aprendizagem. E a motivação vai diminuindo com a idade. Neste estudo, diminuiu a orientação para Objetivos de Mestria e para Objetivos de Desempenho. No que toca à influência das habilitações académicas dos pais, os alunos de pais com habilitações inferiores exprimiram tendencialmente a ocorrência de Desesperança e Ansiedade face à aula de Matemática. O mesmo sucede com a motivação, pois este grupo de alunos apresentou menos orientação para os Objetivos de Mestria. Ou seja, os filhos de pais com nível académico inferior parecem menos preocupados com a aquisição de conhecimento e competência, e maior tendência para desvalorizar o esforço e o empenho sustentado. Constatou-se ainda que os alunos que percecionam a existência de Interações Positivas na sala de aula são os que têm notas mais elevadas quer a Matemática, quer à média das restantes disciplinas. Da mesma forma, podemos afirmar que as emoções académicas afetam a aprendizagem e o desempenho. Pois, todas as emoções discretas estudadas apresentaram relações com o desempenho escolar: os alunos com resultados mais elevados referiram vivenciar Alegria e Orgulho nas aprendizagens da Matemática; e os que têm resultados mais baixos, Raiva, Ansiedade, Vergonha, Desesperança e Aborrecimento. Podemos então concluir que os alunos experienciam diferentes tipos de emoções em função do seu nível de desempenho académico, nomeadamente na Matemática. Conclui ainda a autora, que a percepção do contexto de sala de aula, as emoções académicas e a motivação estão inequivocamente relacionadas.

Verifica-se assim que os estudos mais recentes realizados em Portugal, apontam para uma percepção mais positiva em relação aos seus professores dos elementos do sexo feminino, do que os rapazes, considerando-o mais apoiante, e compreensivo, ao passo que os alunos do sexo masculino, percecionam o professor como mais liberal, inseguro, insatisfeito e repreensivo, o que vai de encontro a um estudo realizado em 1977 por Fisher e Rickards' (*cit in Khine & Fisher, 2004*), bem como o estudo realizado por Hunus (1997 *cit in Khine & Fisher, 2004*).

Conclusão ao Capítulo I

Ao longo deste primeiro capítulo fomos apresentando vários conceitos, desde a concetualização do conceito de aprendizagem, até aos fatores que a influenciam, de entre fatores ambientais e pessoais. De facto, a aprendizagem académica é fulcral no que diz respeito à adaptação e desenvolvimento dos indivíduos (Duarte, 2002). E a pesquisa sugere que há ambientes de aprendizagem que são mais adequados do que outros para as necessidades e bem-estar dos adolescentes (Ames 1992; Eccles *et. al.* 1993; Moos, 1984 *cit in* Kaplan & Midgley, 1999).

Assim, exploramos a gestão da sala de aula e o conceito de professor eficaz, no que diz respeito aos fatores ambientais, uma vez que se destaca a importância de criar um ambiente que propicie a motivação dos alunos, no qual, a relação que os alunos estabelecem com o seu professor, terá um papel fulcral. De facto, a investigação demonstrou que uma dos principais fatores que condicional a motivação para a aprendizagem, é o apoio e a confiança entre alunos e professor, satisfazendo assim a necessidade de relacionamento que constitui outra importante condição para a motivação para a aprendizagem” (Lemos, 2005).

A par dos fatores ambientais, foram explorados os fatores pessoais, mais concretamente, a perceção da interação professor-aluno, segundo o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor, onde o modelo foi explicado, bem como os oito estilos interpessoais e de ensino na sala de aula, dele decorrentes. Pretendemos pois neste trabalho explorar esta variável da aprendizagem, uma vez que a literatura mostra que o comportamento interpessoal do professor está fortemente relacionado com o sucesso e a motivação dos alunos e que um relacionamento interpessoal saudável entre professor-aluno, é um dos pré-requisitos para os estudantes se envolvam na aprendizagem das diversas atividades (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels, 2005). Assim, comportamentos do professor tais como clareza, feedback, gestão de sala de aula, e a comunicação das expectativas dos professores, estão relacionados com os resultados dos alunos (Creemers, 1994 *cit in* den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004).

Capítulo II: Motivação para a Realização Acadêmica

Introdução ao Capítulo II

Na pesquisa educacional, as teorias de motivação tentam explicar a motivação dos alunos na sua escolha pelas atividades a realizar, o seu envolvimento nas tarefas, a sua persistência, a procura de ajuda, e o desempenho na escola (Meece, Andreman & Andreman, 2006).

Os longos anos de investigação que acompanham o conceito de motivação permitiram perceber que esta desempenha um papel central na aprendizagem dos alunos, verificando-se que alunos mais motivados, esforçam-se mais, persistem mais e focam-se mais nas atividades importantes para a sua aprendizagem (Lemos, 2005).

Assim, e dada a relevância do tema em contexto escolar, ao longo deste segundo capítulo, começaremos por apresentar a conceptualização teórica da motivação, abordando a origem e evolução do conceito. Seguidamente, serão apresentadas três teorias motivacionais contemporâneas, prendendo-se a escolha das mesmas pela relevância que detêm na explicação quer do comportamento humano quer do rendimento académico. Nesta ótica, apresentaremos de forma sumária a Teoria Atribucional de Weiner, enquanto uma das perspetivas mais importantes na Psicologia Educacional, dentro de uma vertente cognitiva, bem como a Teoria das Conceções Pessoais de Inteligência de Dweck, teoria enquadrada no modelo sociocognitiva, mas tendo ambas em comum o facto de influenciarem a adoção de objetivos de realização em contexto escolar. Neste seguimento, e enquanto teoria que fundamenta esta investigação, será apresentada de forma mais alargada a Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott.

1. *Conceptualização da Motivação*

Quando se fala de motivação, fala-se da longa história do conceito, na busca de uma resposta para o *porquê* do comportamento humano. Desde Sócrates e Aristóteles, que se tenta perceber o *porquê* dos indivíduos perseguirem determinadas finalidades, em detrimento de outras (Lemos, 1993). Em Psicologia, o conceito de motivação (do Latim *movere*, mover), “é concebido como o aspeto dinâmico do comportamento através do qual se procura compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objetos preferidos” (Lemos, 1993, p.8; Ventura, 2001), servindo como chave de leitura da adoção dos diferentes comportamentos. Assim, ao longo deste capítulo, tentaremos perceber o que leva os alunos a adotarem determinados comportamentos em contexto escolar, uma vez que a adoção de determinado padrão de comportamentos influencia e reflete-se nos resultados académicos, ou seja, tentaremos perceber quais as motivações académicas dos alunos.

A motivação, enquanto conceito multidimensional apresenta um vasto desenvolvimento teórico. Há uma evolução desde as denominadas tendências inatas para a inclusão das cognições e das emoções no domínio motivacional. Assim, até aos anos cinquenta, este constructo foi concebido como um “impulso que surge do interior do organismo ou como uma atração que é originada por um objeto exterior ao indivíduo” (Lemos, 1993, p.11). Teorias como a de Freud (que descreve a motivação em termos de necessidades instintivas, relacionado com forças pulsionais) e como a de Hull (que descreve a motivação em termos de *drives* homeostáticos), interpretam a motivação como um impulso interno (Lemos, 1993; Azevedo, 2005; Jesus, 2000; Fontaine, 2005; Murray, 1973; Penna, 1980). A teoria então proposta por Hull (1943), defende que “todo o comportamento é energizado por necessidades fisiológicas não satisfeitas”, sendo a adoção de determinados comportamentos, encarada como uma resposta fisiológica no sentido de satisfazer necessidades (Lemos, 1993, p.12; Azevedo, 2005; Fontaine, 2005; Murray, 1973; Penna, 1980). Estas primeiras teorias explicativas apresentam algumas limitações, entre as quais, não permitem estudar científica e objetivamente comportamentos motivados mais complexos (Lemos, 1993).

Segundo as conceções de motivação anteriormente apresentadas, o organismo é percecionado como inativo, tendo a motivação até aos anos 50, sido dominada por uma visão homeostática e hedonista. Assim, quando falamos de homeostasia, referimo-nos à

correção de um desvio do estado de equilíbrio, onde o desvio levaria o organismo a produzir automaticamente, no sentido de regressar a um estado de equilíbrio. Por sua vez, o hedonismo defende que o organismo “luta para aumentar o prazer e diminuir o desprazer”. Dentro destas perspetivas, a motivação é concebida como resposta às necessidades do organismo, sendo amplamente insuficientes para explicar o comportamento humano (Lemos, 1993, p.13; Azevedo, 2005; Fontaine, 2005).

Na segunda metade do século XX, ganharam terreno as teorias cognitivistas e sociocognitivas. As teorias cognitivistas, defendem que um estímulo não origina uma resposta automática, assumindo que “as cognições têm um papel mediador entre os estímulos e as reações”, sendo que após a receção de um estímulo, o sujeito elabora cognitivamente de forma a produzir uma resposta adaptativa (Lemos, 1993, p.15). A par disso, o sujeito adota uma postura ativa, contrariamente às teorias apresentadas anteriormente. Assim, e segundo estas teorias, “o sujeito é o ator principal”, passando-se a enfatizar “os fatores contextuais e o processamento da informação em termos de armazenamento, recuperação e utilização da informação” (Markus & Nurius, 1986 *cit in* Azevedo, 2005, p.48; Lemos, 1993). Nestas teorias, o contexto adquire um papel preponderante, bem como o processamento de informação, sendo que ao valorizar os processos cognitivos da motivação, foi possível alargar o raio de comportamentos passíveis de ser explicados. Desta forma, é claramente assumido o papel das cognições na motivação, sendo que a investigação se orienta na procura de fatores do próprio indivíduo e das situações, “responsáveis pelo tipo de cognições utilizadas pelos sujeitos” (Lemos, 1993, p.19).

Relativamente ao modelo sociocognitivo, no âmbito da perspetiva transacional de Altman e Rogoff (1979), este apresenta-se como mais abrangente e compreensivo, uma vez que “engloba num mesmo sistema aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais”, e “os organiza em torno de constructos mais globais, como os objetivos de realização e as conceções pessoais de inteligência”, “sendo por isso mais capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização” (Faria, 1995, p.15; Faria, 1998, p.44). De facto, a ênfase é colocada noutros fatores cognitivos, para além das capacidades, que influenciam os alunos nas suas escolhas em situações de realização. Desta forma, as contingências externas e os estados afetivos não são de forma alguma ignorados, mas antes vistos como parte de um processo cujo funcionamento é melhor percebido, analisando-se a organização cognitiva

das variáveis (Dweck, 1986). Assim, os resultados académicos dos alunos, mais do que depender das suas capacidades cognitivas, dependem das características motivacionais dos mesmos (Dweck, 1999; Marsh, 1990; Sternberg & Kolligian, 1990 *cit in* Neves & Faria, 2005).

Após esta breve conceptualização da motivação ao longo do tempo, exploraremos em concreto teorias explicativas do comportamento humano, teorias que partem da exploração de fatores intrínsecos ao indivíduo, das quais, a *Perspetiva Atribucional de Weiner*, a *Teoria das Conceções Pessoais de Inteligência de Dweck* e a *Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott*. Assim, faremos uma breve caracterização das duas primeiras teorias e exploraremos de forma mais aprofundada a última teoria, sendo que esta constitui a teoria motivacional base deste trabalho, enquanto teoria atualmente assumida “como grande referencial heurístico da investigação e intervenção na área da motivação escolar” (Pintrich, 2000; Andreman, 2006; Nieste, 2009 *cit in* Miranda & Almeida, 2009, p.44). De facto, é crescente a evidência dos objetivos na motivação e realização dos alunos em contexto escolar, dando origem a esta teoria (Meneses & Lemos, 2006). Vários são então os autores que têm referido a necessidade de analisar a diversidade dos objetivos dos alunos nas salas de aula (Lemos, 1997).

A escolha por estas teorias prendeu-se, igualmente, com o facto de serem teorias contemporâneas no estudo da motivação, por se constituírem como teorias amplamente estudadas teórica e empiricamente, e ainda pelo facto de apresentarem relações entre si, sendo teorias grandemente associadas ao contexto educacional. Ainda, vários são os estudos que relacionam estas teorias com o sucesso académico, uma vez que “os fatores motivacionais são determinantes para o sucesso escolar” (Neves & Faria, 2005, p.103). Assim, começaremos por apresentar algumas das principais teorias motivacionais.

2. Teorias Contemporâneas da Motivação

2.1 Caracterização geral da Teoria Atribucional de Weiner

É inegável o lugar central da Teoria Atribucional de Weiner no estudo da motivação, sendo uma perspetiva que assume o indivíduo como ativo e motivado pela necessidade de controlar e compreender a realidade que o rodeia, situando as cognições

no centro do processo motivacional (Weiner, 1984, 1992; Jesus, 2000; Fontaine, 2005). Esta perspectiva “focaliza o seu interesse na percepção do sujeito acerca da causalidade dos acontecimentos, sendo as atribuições causais os determinantes dos comportamentos motivados, (...), comportamentos orientados para um determinado objetivo” (Weiner, 1980 *cit in* Azevedo, 2005, p.120; Azevedo & Faria, 2005, 2006; Fontaine, 2005). Segundo esta perspectiva, é a necessidade do sujeito compreender as suas ações, que o leva a procurar as causas dos acontecimentos, sendo que esta procura das causas lhe permite gerir a informação, de forma a mais adequadamente orientar o seu comportamento, apresentando-se a percepção que o sujeito elabora acerca das causas dos acontecimentos como “motor” que o impele a adotar determinada resposta comportamental (Azevedo, 2005; Fontaine, 2005). Desta forma, esta perspectiva não se debruça sobre as causas reais dos acontecimentos, mas antes sobre as percepções que os indivíduos possuem dos fatores que as poderão ter originado, sendo a “análise das causas a que cada um atribui os acontecimentos”, denominadas de *atribuições causais*. De salientar que a procura das causas ocorre mais frequentemente quando os indivíduos se deparam com acontecimentos negativos (Fontaine, 2005, p.78).

Os estudos relativos às atribuições causais, progrediram de uma preocupação com as causas, para uma preocupação em relacionar as causas e as suas consequências, tendo sido identificadas várias *dimensões causais*, dimensões estas elaboradas com base nas respostas cognitivas, comportamentais, e emocionais, quer em situações de sucesso, quer em situações de fracasso. Assim, as dimensões causais são “definidas como categorias em função das quais os sujeitos podem classificar as causas que atribuem à sua realização” (Neves & Faria, 2008, p.48). Das várias dimensões usualmente reportadas, destacam-se três propriedades básicas, o *locus* de causalidade (interno *versus* externo), a estabilidade (estável *versus* instável) e a controlabilidade (controlável *versus* incontrolável). Assim, quando se fala em *locus* de causalidade, referimo-nos “à localização (interna ou externa) da causa percebida pelo ator, quando mencionamos estabilidade, referimo-nos “à duração temporal da causa”, e a controlabilidade diz respeito “à possibilidade da causa vir a ser alterada pelo sujeito” (Weiner, 1986 *cit in* Azevedo, 2005, p.123-124; Azevedo & Faria, 2005; Azevedo & Faria, 2006; Fontaine, 2005; Weiner, 1992). Relativamente ao *locus* de causalidade, a capacidade ou esforço, a atenção, a memória e a ansiedade, são consideradas como causas internas, ao passo que a dificuldade da tarefa ou a sorte, as atitudes ou os comportamentos dos outros, bem

como as características do meio físico e da tarefa, são consideradas causas externas. Quanto à estabilidade, a capacidade intelectual, a personalidade do aluno, o grau de dificuldade da matéria ou a relação com o professor, são consideradas causas estáveis, a par da intensidade do esforço, a fadiga, a distração, as atitudes dos outros ou a sorte, que são consideradas causas instáveis. Por último, na dimensão da controlabilidade, apresenta-se como controlável o esforço investido na tarefa, em oposição ao cansaço, às dificuldades da tarefa e à sorte (Fontaine, 2005).

Tal como proposto por Weiner (1985 *cit in* Neves & Faria, 2005, p. 106), as atribuições causais e a sua categorização em dimensões, “influenciam a realização futura dos indivíduos, determinando a definição de objetivos, a escolha de tarefas e, ainda, as atitudes e os comportamentos perante uma situação de realização”, permitindo ao sujeito compreender a realidade, organizar os acontecimentos, bem como torná-los previsíveis. Como referido anteriormente, esta perspetiva pautada pela subjetividade, apresenta consequências cognitivas, emocionais e comportamentais para o indivíduo, decorrentes da atribuição de causas do sujeito (Fontaine, 2005), uma vez que será a percepção que o indivíduo possui das causas, a orientar o seu comportamento. Num estudo realizado com alunos do ensino secundário, verificou-se que “o rendimento académico varia em função dos estilos atribucionais utilizados pelos alunos para explicar as suas notas escolares” (Lozano, Uzquiano & Cadavid, 2003 *cit in* Azevedo 2005, p.143).

Um outro estudo, realizado por Azevedo (2005) junto de 649 alunos do ensino secundário revelou diferenças significativas em função do género, da existência de irmãos que frequentam a universidade, da idade e das reprovações escolares. Observou-se, ainda, uma interação significativa entre o género e a idade para a dimensão *Locus*, revelando que as raparigas com idade até 17 anos atribuem os seus resultados a causas mais internas do que externas. Assim, alunos que não tenham irmãos a frequentar o ensino superior percebem as causas estudadas como mais influentes nos seus resultados, ao passo que os alunos mais novos (até 17 anos de idade) percebem as atribuições como mais internas, mais estáveis e mais controláveis, sendo que os alunos que já reprovaram percebem as causas dos resultados escolares como mais instáveis.

Já num estudo desenvolvido por Faria (1998 *cit in* Azevedo, 2005) com alunos do sexo masculino e feminino, a frequentar o 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, a

autora constatou que os alunos mais novos tendem a perceber as causas como mais influentes, mais internas e mais controláveis do que os alunos mais velhos.

Num estudo realizado por Mascarenhas, Almeida e Barca (2005), junto de 1144 alunos do ensino médio do Brasil, verificaram que de uma forma geral, nas atribuições causais, os alunos não se diferenciam de forma estatisticamente significativa considerando o seu rendimento académico. A maioria dos alunos valoriza as próprias capacidades e o esforço (atribuições internas) para explicarem os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados escolares à falta de sorte ou aos professores (atribuições externas). Ainda assim, os alunos com um rendimento inferior justificam maioritariamente o seu bom desempenho escolar, recorrendo à sorte e à facilidade dos exames, recorrendo também mais frequentemente à falta de capacidade para explicarem os seus fracos resultados escolares. Verificou-se ainda que as atribuições causais não se diferenciam segundo o género dos alunos, embora a atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade seja mais frequente nos rapazes cujos pais possuem baixas habilitações académicas. Ainda, a atribuição dos bons resultados escolares é efetuada em relação ao esforço, ou os baixos resultados à falta de esforço, mais frequentemente junto dos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade.

Após termos abordado de forma sumária a *Teoria Atribucional de Weiner*, bem como o seu contributo no estudo da motivação e as suas implicações em contexto de realização, analisaremos de seguida a *Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência*, teoria igualmente relacionada com a prossecução de objetivos em contextos de realização.

2.2 Caracterização geral da Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência de Dweck

Socialmente, a inteligência apresenta-se como uma capacidade essencial, no que diz respeito à adaptação e sobrevivência do ser humano. Valorizado socialmente, este constructo apresenta inúmeras definições, sobretudo na área da Psicologia Educacional, sendo que se podem agrupar as teorias em dois grandes grupos, as *teorias explícitas* e as *teorias implícitas* (Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1993; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981 cit in Faria, 2007).

No que se refere às *teorias explícitas* da inteligência, estas possuem a sua base na avaliação formal da inteligência, através de testes e provas. Em oposição, as *teorias implícitas* da inteligência, representam num conjunto de crenças sobre a natureza, o desenvolvimento e as implicações da inteligência no comportamento dos sujeitos (Dweck & Elliott, 1983; Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1993; Goodnow, 1980; Mugny & Carugati, 1989; Nicholls, Patashnick & Mettetal, 1986; Vandenplas-Holper, 1987 *cit in* Faria, 2007). É no quadro desta última teoria, que se insere a *Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência*, que por sua vez podemos relacionar com o modelo sociocognitivo de Dweck, que associa cognições, afetos e comportamentos do sujeito motivado (Faria, 1995, 1998). A Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência, “fundase num modelo teórico ancorado em duas concepções ou crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, em torno das quais se organizam objetivos de realização, comportamentos, afetos e cognições” (Faria, 2007, p.15). No campo das teorias implícitas, podem então ser delineados dois tipos de concepções de inteligência, as *estáticas* e as *dinâmicas*. Nas concepções *estáticas*, acredita-se que a inteligência é “um traço global e estável, limitado em quantidade e incontável”, sendo que os indivíduos que adotam esta concepção, acreditam que possuem determinada quantidade fixa e específica de inteligência. Por sua vez, na concepção de inteligência *dinâmica*, acredita-se que “a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, controlável e suscetível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais”, levando os indivíduos a promover o seu desenvolvimento (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Molden, 2005; Faria, 1998, 2002 *cit in* Faria, 2007, p.15; Faria, Pepi & Alesi, 2004). Assim, os indivíduos poderão adotar estas concepções de inteligência, estática ou dinâmica, dependendo de as perceberem como imutável ou passível de desenvolvimento (respetivamente), influenciando esta adoção, a escolha de determinados objetivos de realização, comportamentos, afetos e cognições.

Tendo em conta os aspetos supracitados, percebe-se que as concepções estáticas promovem a adoção de objetivos centrados no resultado (em que os indivíduos procuram juízos positivos e evitam os juízos negativos, avaliando a sua competência em comparação com os outros ou com a norma), e conseqüentemente padrões de realização de desistência, pautados pelo evitamento de situações entendidas pelo indivíduo como difíceis e pela desistência perante o fracasso. Por sua vez, as concepções dinâmicas

promovem a adoção de objetivos centrados na aprendizagem (em que o indivíduo se debruça sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades) e conseqüentemente a adoção de padrões de realização de persistência, pautados pela escolha de tarefas que desafiem o sujeito e pela persistência perante o fracasso (Elliott & Dweck, 1988; Grant & Dweck, 2003 *cit in* Faria, 2007, 2008; Faria, 1996; Faria & Fontaine, 1989, 1997; Faria, Pepi & Alesi, 2004).

Relacionando as concepções pessoais de inteligência com as atribuições causais (esforço e capacidade), percebemos que nas concepções dinâmicas, o sujeito adota objetivos centrados na aprendizagem e por conseguinte, padrões de realização orientados para a mestria ou persistência, e desta forma, ele entende o esforço como potenciador da sua capacidade, sendo que o sucesso resulta do esforço e/ou da sua capacidade e o fracasso resulta da falta de esforço, sendo ainda sujeitos que escolhem o desafio, persistindo perante este. Por seu lado, as concepções estáticas, pautadas por objetivos centrados no resultado e conseqüentemente, padrões de realização orientados para o fracasso ou desistência, entendem o esforço como desvalorizador da capacidade. Assim, o sucesso é atribuído ao esforço e à sorte, mas não à capacidade e, o fracasso refere-se a capacidade inadequada. São sujeitos que perante os desafios, desistem facilmente. Sistematizando a relação entre concepções pessoais de inteligência e atribuições causais, na concepção de inteligência dinâmica, as atribuições de sucesso são associadas ao esforço e/ou capacidade, e as de fracasso ao esforço insuficiente. Nas concepções de inteligência estática, as atribuições de sucesso são associadas ao esforço e sorte (e não à capacidade) e as atribuições de fracasso associadas a capacidade inadequada (Faria, 2007, 2008).

É então claramente perceptível que as concepções pessoais de inteligência organizam vários constructos motivacionais afins, tais como os objetivos de realização e conseqüentemente os padrões de realização, o autoconceito, a autoestima e ainda as atribuições causais (Faria, 2008).

Um estudo realizado por Faria (1998 *cit in* Azevedo, 2005, p.140), com o objetivo de estabelecer uma relação entre rendimento escolar e as causas às quais os sujeitos atribuem os acontecimentos, concluiu que “as notas influenciam, para além das concepções pessoais de inteligência, as dimensões causais”.

Num estudo longitudinal realizado por Faria (1996), junto de 1529 alunos, do 5º ao 11º ano, verificou-se a ausência de qualquer evolução no que diz respeito às

concepções pessoais de inteligência com o tempo. Ainda assim, e sendo um estudo longitudinal, houve perda de sujeitos, verificando-se que os alunos “perdidos” apresentavam concepções de inteligência mais estáticas. Ainda assim, estudos transversais efetuados no contexto português, revelam uma evolução positiva no sentido da adoção de concepções de inteligência dinâmicas (Faria, 1995).

Em 1989, Faria e Fontaine realizaram um estudo junto de 222 alunos com escolaridade entre o 5º e o 11º ano, e através de estudo diferenciais perceberam que existem diferenças significativas quanto ao nível socioeconómico, isto é, alunos com nível socioeconómico mais elevado apresentam concepções menos estáticas; ainda, à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridades parecem apresentar concepções menos estáticas, não se verificando contudo diferenças em função do sexo dos alunos.

Um estudo realizado em contexto italiano, por Alesi e Pepi (2003), com alunos com idades entre os 8 e os 10 anos, revelaram diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função da idade, sendo que os alunos mais velhos apresentam concepções mais dinâmicas, o que parece coincidir com o que ocorre em contexto português (Faria, Pepi, Alesi, 2004).

Após termos apresentado sumariamente os principais contributos da *Teoria Atribucional de Weiner* e da *Teoria das Concepções Pessoais de Dweck*, no estudo da motivação, apresentamos de seguida a *Teoria dos Objetivos de Realização*, enquanto teoria que originou inúmeras investigações acerca da motivação para a realização em contexto de sala de aula (Pintrich & Schunk, 2002 *cit in* Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009), bem como pela “centralidade que devolveu aos constructos motivacionais conferindo-lhes um estatuto e valor explicativo próprio, realçando a forma como impulsionam e influenciam as aprendizagens e o desempenho escolar” (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009), teoria que conceptualiza a motivação para a realização em termos de objetivos centrados na aprendizagem ou objetivos centrados nos resultados.

2.3 *Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott*

A *Teoria dos Objetivos de Realização*, enquadrada na perspetiva sociocognitiva da motivação, surgiu na década de 80 e lançou o enfoque nos “objetivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação para a aprendizagem” (Miranda & Almeida, 2009, p.43). Desta forma, os objetivos surgem como cognições

resultantes da interação do indivíduo com o meio, impulsionando o comportamento do mesmo (Lemos, 2002), e integrando as componentes cognitivas e afetivas do comportamento direcionado para o objetivo (Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr, 1984; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1979, 1984, 1989 *cit in* Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

Esta teoria emergiu como uma das teorias mais proeminentes da motivação, servindo como uma lente importante para analisar a influência das estruturas da sala de aula, e dos diferentes ambientes escolares sobre a motivação dos alunos e da aprendizagem (Anderman & Wolters 2005, Pintrich, 2000 *cit in* Meece, Andreman & Andreman, 2006; Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009). Ao invés de se focar na percepção das capacidades e atribuições de causalidade, a Teoria dos Objetivos de Realização, foca-se nos tipos de objetivos individuais que os sujeitos adotam em situações de realização. Desta forma, o comportamento é entendido como intencional e dirigido para a consecução de determinados objetivos (Lemos, 2005; Pintrich & Schunk, 2002 *cit in* Meece, Andreman & Andreman, 2006), analisando as razões para os estudantes se envolverem, escolherem, e persistirem em diferentes atividades de aprendizagem (Meece, Andreman & Andreman, 2006).

Assim sendo, quando descrevemos objetivos, reportamo-nos a mecanismos que ativam determinadas crenças pessoais e outras operações cognitivas, bem como a ação daí decorrente (Ames & Ames, 1989 *cit in* Lemos, 2002) percebendo-se, desta forma, que os objetivos dirigem, regulam e organizem o comportamento humano (Lemos, 2002). Assim, na motivação para a realização, são estudados os “fatores psicológicos que, para além da capacidade real, afetam a adoção e prossecução de objetivos, a determinação do tipo de objetivos escolhidos, a intensidade e a duração com que são prosseguidos” (Faria, 1997, p.211). Justifica-se desta forma o estudo da motivação para a realização, uma vez que “o estudo e a investigação de características motivacionais dos alunos podem tornar-se auxiliares preciosos para identificar, compreender e explicar os determinantes da realização escolar”, para além de fornecerem pistas para a intervenção (Neves & Faria, 2005, p.105).

O argumento básico da Teoria dos Objetivos de Realização é então que, os objetivos de realização vão diferentemente influenciar o rendimento escolar através de variações na qualidade dos processos cognitivos de autorregulação. A autorregulação

refere-se à capacidade dos estudantes se envolverem ativamente na sua própria aprendizagem, incluindo a análise dos trabalhos escolares, o seu planeamento e mobilização de recursos para atender a essas exigências, bem como a monitorização do seu progresso até à conclusão das tarefas (Pintrich 1999, Zimmerman 1990, Zimmerman *et. al.*, 1994 *cit in* Covington, 2000). Desta forma, os objetivos de realização de cada aluno são delineados de forma a influenciar a qualidade, a oportunidade e a adequação das estratégias cognitivas que, por sua vez, influem na qualidade das suas realizações.

Dentro desta perspetiva, os indivíduos orientam-se perante objetivos de realização distintos, para os quais encontramos na literatura várias designações. Por conseguinte, podemos encontrar a designação, *objetivos centrados na aprendizagem e objetivos centrados no resultado* (Dweck & Elliott, 1983 *cit in* Faria, 1997; Faria & Parracho, 2005; McInerney & Ali, 2006; Ames, 1992); *objetivos centrados no ego e objetivos centrado na tarefa* (Thorkildsen & Nicholls, 1988 *cit in* Faria & Parracho, 2005) e ainda, *objetivos de mestria e objetivos de realização* (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988 *cit in* Lemos, 2002). Neste trabalho adotaremos a designação: *objetivos centrados na aprendizagem e objetivos centrados no resultado* permanecendo fiéis à teoria original de Dweck e Elliott (1983).

Na verdade, há um consenso geral que, independentemente das várias designações, existem características comuns entre todas as designações anteriormente apresentadas, resumindo-se às “consequências negativas para a aprendizagem da prossecução de objetivos centrados no resultado (...) e da necessidade de promover objetivos centrados na aprendizagem (...) porque estes se apresentam como mais favoráveis do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento” (Faria, 2005, p.35), entendendo-se os objetivos centrados na aprendizagem como promotores do aumento da competência própria, compreensão e apreço por aquilo que está a ser aprendido, enquanto os objetivos centrados no resultado, envolvem a superação dos outros como um meio de engrandecer o seu estatuto, perante os seus pares (Covington, 2000).

Em 2004, Faria e Parracho efetuaram estudos diferenciais sobre os objetivos de realização em contexto escolar, analisando a idade e o ano de escolaridade, sexo, etnia e nível socioeconómico, concluindo que os alunos do 10º ano de escolaridade apresentam objetivos mais centrados nos resultados, enquanto os alunos do 5º ano têm objetivos

mais centrados na aprendizagem. Não encontraram, no entanto, diferenças relativamente à variável sexo, sendo que outros estudos realizados demonstram que as raparigas tendem a adotar mais frequentemente objetivos centrados nos resultados, do que os rapazes. Relativamente ao nível socioeconómico, foram encontradas diferenças significativas nos níveis socioeconómicos baixo e médio, apresentando estes maior tendência em adotar objetivos centrados nos resultados. Assim, ao nível socioeconómico, alunos de nível socioeconómico alto têm objetivos mais centrados na aprendizagem, enquanto alunos de nível socioeconómico médio ou baixo, possuem objetivos mais centrados nos resultados. Salienta-se contudo, a escassez de estudos no que se refere aos objetivos de realização, pelo que tentaremos apresentar os estudos encontrados até à data.

Analisaremos assim de seguida, e de forma mais aprofundada, cada um destes objetivos, englobando ainda os objetivos sociais, embora que de forma menos aprofundada, dada a escassez de literatura sobre os mesmos.

2.3.1 Objetivos Centrados na Aprendizagem

Os objetivos centrados na aprendizagem pautam-se pela necessidade de adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências pessoais, encontrando-se associados à ideia de que o sucesso resulta do investimento e do esforço pessoal, o que poderá provocar um elevado nível de competência percebida (Ames, 1984; Antunes, 2002; Covington, 1984 *cit in* Lemos, 2002; Dweck & Leggett, 1988). O facto de o aluno atribuir o seu resultado ao esforço efetuado, faz com se mantenha empenhado ao longo do tempo, condição essencial para que realize uma adequada aprendizagem (Weiner, 1979, 1986 *cit in* Lemos, 2002; Antunes, 2002; Ames, 1992). Para estes alunos, o sucesso é avaliado em termos de melhoria pessoal, e os estudantes retiram satisfação das qualidades inerentes à tarefa, como o seu interesse e o desafio (Meece, Andreman & Andreman, 2006). De referir ainda que, alunos com objetivos centrados na aprendizagem têm sido descritos como autorregulados e autodeterminados (Seifert, 1997 *cit in* Seifert, 2004) e as suas disposições promovem o desenvolvimento cognitivo. Estes alunos acreditam que o esforço (ou mais importante, alguns fatores, internos controláveis) é a causa do sucesso ou fracasso, assim como a inteligência é maleável, dinâmica (Dweck & Leggett, 1988; Seifert, 2004). São alunos que apresentam uma

maior preferência por desafios, utilizam mais estratégias de processamento profundas (Meece *et al.*, 1988; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991; Seifert, 1995b *cit in* Seifert, 2004), fazem autoafirmações mais positivas (Diener & Dweck, 1978 *cit in* Seifert, 2004), reportam mais afetos positivos e menos afetos negativos, e são mais propensos a assumir a responsabilidade pelo sucesso e menos propensos a negar responsabilidade pelo fracasso (Seifert, 1995 *cit in* Seifert, 2004).

Assim, alunos com objetivos centrados na aprendizagem, são orientados para a tarefa e para a aprendizagem, processam as tarefas e situações em termos de desafios a serem superados, demonstrando competência e desejo para aprender novas habilidades e conhecimentos (Seifert, 2004). Alunos com objetivos centrados na aprendizagem, apresentam padrões de realização orientados para a mestria ou para padrões de persistência, apresentando-se como alunos que valorizam o aumento da própria competência, encarando os erros como oportunidades de crescimento, valorizando o esforço e o envolvimento pessoal (Faria, 1999 *cit in* Faria, 2007). Após a exploração dos objetivos centrados na aprendizagem, passaremos à abordagem dos objetivos centrados no resultado.

2.3.2 Objetivos Centrados no Resultado

No que se refere aos objetivos centrados no resultado, estes voltam-se para a obtenção de juízos favoráveis e para o evitamento de juízos desfavoráveis, relativos à sua competência pessoal (Dweck & Elliott, 1983 *cit in* Faria, 1997; Dweck & Leggett, 1988; Faria & Parracho, 2005; McInerney & Ali, 2006; Seifert & O'Keefe, 2001 *cit in* Seifert, 2004; Nicholls *et al.*, 1990 *cit in* Seifert, 2004). Encontram-se associados à ideia de que o sucesso escolar deriva de uma superioridade ao nível cognitivo, sendo, igualmente associados a fatores extrínsecos, bem como associados à possibilidade de ultrapassar os resultados do grupo de pares (Weiner, 1979, 1986 *cit in* Lemos, 2002; Antunes, 2002). Os objetivos centrados no resultado caracterizam-se pelo desejo de mostrar capacidade através da comparação com os outros, com a norma ou com a obtenção de sucesso sem esforço. O valor próprio destes alunos deriva em grande parte do reconhecimento social (Ames, 1984; Covington, 1984 *cit in* Lemos, 2002; Antunes, 2002). Uma das consequências apresentadas pelos alunos com objetivos centrados no resultado é o padrão de pensamento que se destaca pelo evitamento de situações de

esforço, acreditando que o esforço e a capacidade se relacionam inversamente. Assim, acreditam que o facto de se esforçarem pode ameaçar a percepção das capacidades pessoais e do valor próprio (Covington & Omelich, 1979 *cit in* Lemos, 2002; Antunes, 2002; Meece, Andreman & Andreman, 2006). Estes alunos são mais propensos a acreditar que a capacidade é a causa do sucesso e fracasso, que a inteligência é uma entidade fixa, e veem os problemas difíceis como um fracasso (Dweck & Leggett, 1988 *cit in* Seifert, 2004), envolvem-se no uso de estratégias menos sofisticadas (Nolen, 1988; Seifert, 1995b *cit in* Seifert, 2004), fazem mais autoafirmações negativas, atribuem o sucesso a fatores incontroláveis (Seifert, 1995 *cit in* Seifert, 2004) e são menos propensos a processar a informação relativa ao sucesso anterior (Diener & Dweck, 1978 *cit in* Seifert, 2004). Por outras palavras, os alunos com objetivos centrados no resultado estão focados na própria falha e na dos outros, processando a informação em termos de si e dos outros. São ainda alunos que adotam padrões de realização orientados para o fracasso ou para padrões de desistência, que associam a obtenção de elevados resultados a baixo esforço na comparação com os outros, encarando o erro como sinal de incompetência e sendo o esforço encarado como ameaçador da competência pessoal (Faria, 1999 *cit in* Faria, 2007). Um estudo realizado por Harter (1981 *cit in* Faria & Parracho, 2004), aponta para um decréscimo acentuado ao longo da escolaridade, no que respeita ao interesse dos alunos pela aprendizagem, isto é, na adoção de objetivos centrados na aprendizagem, perdendo terreno para os objetivos centrados nos resultados, tal como no estudo apresentado anteriormente de Faria & Parracho (2004). Há ainda outros estudos sobre esta temática, estudos abordados no ponto 2.3.3. deste trabalho. Referido ainda pela literatura, é o fato dos objetivos centrados no resultado se poderem distinguir entre objetivos centrados no resultado por aproximação e por evitamento, o que constitui o próximo ponto deste trabalho.

2.3.2.1 Objetivos Centrados no Resultado por aproximação e evitamento

Um avanço importante na área dos objetivos centrados no resultado, é a distinção entre objetivos centrados no resultado por aproximação e objetivos centrados no resultado por evitamento (Elliott & Church, 1997, Midgley *et al.*, 1998, Skaalvik 1997 *cit in* Eccles & Wigfield, 2002, Elliot & Harackiewicz, 1996 *cit in* Meece,

Andreman & Andreman, 2006). Esta distinção surgiu em parte devido a algumas inconsistências sobre os efeitos dos objetivos centrados nos resultados. Como o nome indica, os objetivos centrados nos resultados por aproximação, implicam envolvimento na realização de tarefas para obter resultados acadêmicos, enquanto objetivos centrados nos resultados por evitamento, implicam a preocupação de evitar julgamentos desfavoráveis das suas capacidades. Geralmente, objetivos centrados nos resultados por aproximação, parecem ter consequências mais positivas sobre a motivação e desempenho do que objetivos centrados nos resultados por evitamento (Anderman, *et al.*, 2001 *cit in* Eccles & Wigfield 2002; Lemos, 2005). No entanto, há algum desacordo na literatura, sobre as consequências positivas dos objetivos centrados nos resultados por aproximação (Midgley, *et al.*, 2001 *cit in* Eccles & Wigfield 2002).

Da mesma forma, Pintrich (2000; Meece, Andreman & Andreman, 2006) argumentou que objetivos centrados na aprendizagem também deviam ser discriminados entre aprendizagem por aproximação e aprendizagem por evitamento. Quando os alunos estão focados sobre as variáveis da aprendizagem por aproximação, eles querem aprender, dominar e entender verdadeiramente a tarefa em questão. Em contraste, quando os alunos estão focados na aprendizagem por evitamento, eles querem evitar mal-entendidos ou evitar situações em que não sejam capazes de aprender com uma tarefa específica. Contudo, até agora, a abordagem da aprendizagem por aproximação e evitamento não foi amplamente estudada.

2.3.3. Estudos que relacionam os Objetivos Centrados no Aprendizagem e os Objetivos Centrados no Resultado

Percebe-se então, que nas últimas duas décadas, a Teoria dos Objetivos de Realização se tem debruçado essencialmente sobre dois tipos de objetivos, os objetivos centrados na aprendizagem e os objetivos centrados nos resultados, objetivos que podem ter variadas denominações mediante o referencial teórico, mas mantendo muitas similaridades (e.g., Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr & Midgley, 1991; Nicholls, 1989 *cit in* McInerney & Ali, 2006; Covington, 2000). Assim, quer os objetivos centrados na aprendizagem, quer os centrados nos resultados, apresentam-se como modelos de

crenças, atribuições e afetos, manifestando-se nas diversas formas de responder às tarefas (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Weiner, 1986 *cit in* Lemos, 2002).

Ainda referido pela literatura, é o facto de que alunos com objetivos centrados nos resultados parecem possuir mais consequências negativas para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual do que os alunos com objetivos centrados na aprendizagem (Faria & Parracho, 2005). Por um lado, objetivos centrados na aprendizagem estão relacionados com comportamentos adaptados, ao passo que objetivos centrados nos resultados, estão relacionados com comportamentos desadaptados (Fonseca, 1999 *cit in* Sarmiento, 2007). Assim, alunos orientados para a aprendizagem apresentam-se como mais adaptados e mais motivados por um maior período de tempo (Duda, 2001 *cit in* Sarmiento, 2007; Lemos, 2002). Alguns autores referem ainda que os objetivos centrados nos resultados poderão estar associados a estratégias de aprendizagem ineficazes e superficiais, pautadas essencialmente pela memorização (Ames & Archer, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Graham & Golan, 1991; Meece *et al.*, 1988; Nolen, 1988; Ryan & Grolnick, 1986; Stipek & Kowalski, 1989 *cit in* Lemos, 2002; Covington, 2000). Por sua vez, alunos com objetivos centrados na aprendizagem, utilizam estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas mais eficazes, conseguindo ainda alterar essas mesmas estratégias quando não obtêm o resultado pretendido. Verifica-se ainda que estes alunos revelam a utilização das componentes essenciais da autorregulação, incluindo atenção, processamento, automonitorização e processamento profundo da informação verbal (Ames & Archer, 1988; Meece *et al.*, 1988; Nolen, 1988 *cit in* Lemos, 2002; Antunes, 2002; Covington, 2000).

Um estudo realizado por Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda e Rosário (2008), com o objetivo de analisar o poder preditivo dos diferentes tipos de objetivos sobre o rendimento académico em cinco áreas disciplinares (matemática, língua espanhola, língua estrangeira, ciências sociais e ciências naturais), foi realizado junto de 447 estudantes espanhóis (com idades compreendidas entre os 12 e os 16), tendo-se verificado que os objetivos centrados na aprendizagem são a variável que mais prediz positivamente o rendimento escolar. Igualmente, Miranda e Almeida (2009) referem que vários são os estudos realizados em que se verifica uma relação positiva entre objetivos centrados na aprendizagem e as classificações académicas. Ainda, um estudo levado a cabo por Lozano, Uzquiano, Riobo, Malmierca & Blanco (2011), com o

objetivo de analisar os tipos de objetivos de realização e a sua capacidade de predição de resultados académicos, junto de 2778 alunos espanhóis do ensino secundário, concluíram que o rendimento que um aluno obtém, tende a ser mais alto, mediante seja a sua adoção por objetivos centrados na aprendizagem.

Importa ainda salientar o facto de que podem existir interações importantes entre os objetivos centrados na aprendizagem e os objetivos centrados nos resultados, e a investigação deve dirigir-se no sentido de entender como combinar estes dois tipos de objetivos, de forma a promover quer a motivação quer a realização dos alunos (Midgley *et al.*, 2001 *cit in* Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

Após a apresentação da *Teoria dos Objetivos de Realização*, apresentaremos outros fatores que poderão influenciar a motivação dos alunos em contexto de realização.

2.3.4 Outros objetivos e a aprendizagem: Objetivos Sociais

Embora não tão estudados como os objetivos centrados na aprendizagem ou os objetivos centrados no resultado, os objetivos sociais são objetivos igualmente importantes (Dowson, McInerney, & Nelson, 2006; Covington, 2000). Estes objetivos sociais “referem-se às razões de natureza social para o envolvimento nas atividades escolares, tais como honrar a família, obter aprovação, ser leal, realizar os trabalhos a tempo ou ajudar os outros” (Lemos, 2005, p.215) e podem ser categorizados em objetivos de solidariedade social, preocupação social e afiliação, aprovação e responsabilidade social, bem como estatuto social (Dowson, McInerney, & Nelson, 2006).

De uma forma sucinta, objetivos de afiliação social motivam os estudantes a alcançar os objetivos, a fim de conseguir reforçar o sentimento de pertença a um grupo e a manter os relacionamentos interpessoais; os objetivos de aprovação social estão implicados quando o aluno se esforça para alcançar os objetivos, a fim de obter a aprovação dos colegas, professores e /ou pais; os objetivos de preocupação social são utilizados por estudantes que pretendem alcançar resultados académicos para que possam ajudar os outros no seu próprio desenvolvimento académico ou pessoal; os objetivos de responsabilidade social são implementados por alunos que querem alcançar os objetivos, a fim de manter os compromissos interpessoais, o cumprimento das

obrigações sociais, ou seguir as normas e regras sociais; por fim, os objetivos de estatuto social são adotados por alunos que desejam alcançar os objetivos, a fim de obter uma determinada posição ou estatuto na sociedade (Dowson & McInerney, 2001, 2003 cit in Dowson, McInerney, & Nelson, 2006).

Assim, e em contraste com os objetivos centrados na aprendizagem e no resultado, estudantes com objetivos sociais debruçam-se sobre as razões sociais para alcançar bons resultados em situações acadêmicas (Dowson, McInerney, & Nelson, 2006). Tal como com os objetivos centrados na aprendizagem e no resultado, a prossecução de objetivos sociais podem ajudar a organizar, dirigir e capacitar os indivíduos para alcançar os seus objetivos mais plenamente (Covington, 2000). Como refere Lemos (2005, p.215), este tipo de objetivos “parecem estimular o aluno a terminar as tarefas e associam-se a níveis elevados de sucesso”. Ainda segundo a literatura, não há até à data uma ampla compreensão de como os objetivos sociais se enquadram na ampla dinâmica de realização na sala de aula, comparativamente à compreensão do papel dos objetivos centrados na aprendizagem e no resultado (Covington, 2000).

2.4 Outros fatores que influenciam a construção de objetivos por parte dos alunos em contexto de realização

Além dos objetivos descritos anteriormente, poderão existir outros fatores que influenciam a motivação dos alunos e a prossecução de objetivos. Assim, as práticas organizacionais, culturais e académicas das escolas, podem influenciar profundamente as orientações dos alunos para as metas motivacionais, bem como outros aspetos, como o seu envolvimento psicológico com a escolaridade e aprendizagem (Anderman & Maehr, 1994; Maehr & Midgley, 1991 cit in Dowson, McInerney & Nelson, 2006). Exemplos de tais práticas, incluem a criação de oportunidades de aprendizagem que sejam significativas e interessantes (Corno & Rohrkemper, 1985; Renninger, 2000 cit in Dowson, McInerney & Nelson, 2006; Ames, 1992), a criação de oportunidades para que os alunos possam escolher e tomar decisões (Ryan, Connell & Deci, 1985 cit in Dowson, McInerney & Nelson, 2006; Ames, 1992), a promoção de crenças de competência obtida através do esforço (Stipek & Kowalski, 1989 cit in Dowson,

McInerney & Nelson, 2006), aumentando as oportunidades dos alunos para obterem sucesso (Meece, 1994 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006), recompensar e reconhecer as melhorias pessoais dos alunos (Ames & Ames, 1991 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006), bem como contribuir para a redução da comparação social e a concorrência (Covington, 1992; Mac Iver, 1987 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006).

Embora as evidências empíricas sejam ainda escassas (Nolen & Haladyna, 1990 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006), é, no entanto, evidente que a Teoria dos Objetivos de Realização orienta os professores no ajuste das componentes específicas de ensino, a fim de maximizar os resultados motivacionais e académicos. Estas componentes instrucionais incluem os tipos de tarefas atribuídas aos alunos, os métodos de avaliação utilizados para avaliar os alunos na execução de tarefas, as formas como o trabalho dos estudantes é reconhecido, e os tipos de interações promovidas na sala de aula, entre professor-aluno e aluno-aluno (Ames, 1992; Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Anderman, 1993; Meece, 1991 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006).

De igual importância para a natureza específica das práticas escolares e salas de aula, é a forma como qualquer prática organizacional, académica ou cultural dentro de uma escola é interpretada pelos alunos (Eccles *et al.*, 1983; Graham & Golan, 1991; Midgley & Urdan, 1996 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006). De facto, os alunos são diferentes e podem interpretar a mesma prática de modos muito diferentes. Numa revisão da literatura (Dickinson, 1995 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006) concluiu-se que as percepções positivas que os alunos têm da escola, em particular, a percepção positiva sobre o grau de autonomia dada em situações de aprendizagem, reforçam a motivação e aprendizagem.

Um estudo efetuado por Antunes e Veiga (2004), pretendeu estudar a relação entre a motivação escolar e o ambiente de sala de aula a nível psicossociológico. Para tal, utilizou uma amostra de 365 alunos do 7º, 9º e 11º ano, recorrendo ao "Questionário de Motivação Escolar" e ao "Questionário de Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula". Neste estudo, foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre a motivação escolar e o ambiente de sala de aula, corroborando outros estudos, que apontam igualmente para o facto de que as percepções positivas dos alunos acerca do clima de sala de aula, aparecerem associadas a uma maior autoestima e

a uma superior adaptação académica (Veiga & Antunes, 2004). Os autores sugerem no entanto a realização de novos estudos para aumentar quer o leque de resultados quer a compreensão dos mesmos.

Outros estudos (Dowson & Cuneen, 1997, 1998; Dowson & McInerney, 1998 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006) também constataram que a percepção que alunos do ensino secundário têm da escola, especialmente as percepções do apoio académico recebido e o sentimento de pertença à escola, tem impacto na sua motivação académica, nas suas cognições, e na sua realização.

Também de grande importância para este estudo é a constatação de que as percepções dos alunos sobre os vários objetivos aprovados e promovidos por uma escola, podem afetar substancialmente as orientações dos seus objetivos em situações de realização (Maehr & Anderman, 1993; Maehr & Midgley, 1991, Midgley & Urdan, 1996, 1995 *cit in* Dowson, McInerney & Nelson, 2006).

Apesar dos objetivos centrados na aprendizagem e objetivos centrados no resultado serem mais comumente analisados como orientações de objetivos individuais, a evidência sugere que os estudantes possuem múltiplos objetivos em situações de sala de aula (Bouffard *et al.*, 1995, Harackiewicz *et al.*, 1998, Meece & Holt 1993, Pintrich 2000, Wentzel, 1992 *cit in* Meece, Andreman & Andreman, 2006). A investigação sugere ainda que as múltiplas combinações de objetivos (por exemplo, elevados objetivos centrados na aprendizagem e elevados objetivos centrados nos resultados) podem ter motivações diferentes e resultados de realização diferentes. Os estudos atuais enfatizam a necessidade de reconhecer que os alunos podem, simultaneamente, adotar objetivos múltiplos, que são relativamente mais ou menos adaptativos para a aprendizagem. No entanto, ainda não está claro qual das combinações de objetivos é mais adaptável para os alunos, para a realização de tarefas e para os contextos de aprendizagem (Midgley *et al.*, 2001 *cit in* Meece, Andreman & Andreman, 2006).

Destaca-se uma vez mais a influência de todo o contexto de aprendizagem, no qual decorre todo o estudo, enquanto um contexto em que o sujeito constrói o seu próprio contexto de aprendizagem, independentemente da adoção dos objetivos de realização, numa perspetiva transacional.

Conclusão do Capítulo II

Ao longo deste primeiro capítulo, foi abordada a evolução história do conceito de motivação, sendo apresentadas as primeiras noções do constructo, encarando-se este como uma resposta a determinada necessidade ou estímulo, depreendendo-se daí a justificação do comportamento humano. Nesta ótica, o ser humano era encarado como inativo, não havendo lugar para as cognições.

Posteriormente, destacamos as principais teorias abordadas em contexto educacional, a Perspetiva Atribucional de Weiner, as Concepções Pessoais de Inteligência de Dweck, e por fim, os Objetivos de Realização de Dweck e Elliott.

Assim, na Teoria Atribucional de Weiner, destaca-se pela inclusão das cognições na ação do sujeito, adotando este uma atitude ativa, contrariamente às teorias anteriores. Nesta teoria, são analisadas as percepções que os sujeitos elaboram, relativamente às causas dos acontecimentos, sendo que são as percepções das causas que orientam o indivíduo para determinado comportamento e por conseguinte, para determinado objetivo (Azevedo & Faria, 2005, 2006; Fontaine, 2005; Weiner, 1992). Ainda, é destacado o facto de as atribuições e dimensões causais (categorizações das atribuições) influenciarem a adoção por determinados objetivos, tarefas e atitudes em situações de realização (Fontaine, 2005).

De seguida, foi apresentada a Teoria das Concepções Pessoais de Inteligência de Dweck, teoria sociocognitiva, distinguindo-se entre teorias explícitas e implícitas, sendo que é na ótica destas últimas, que se depreendem as concepções dinâmicas e estáticas da inteligência. Assim, na primeira, a inteligência é perspetivada como passível de desenvolvimento, ao passo que na segunda, é perspetivada como fixa e imutável. A adoção por uma destas concepções influenciará a adoção dos objetivos de realização, bem como os padrões de realização. Assim, a concepção estática propicia a adoção de objetivos centrados nos resultados e padrões de realização de desistência. Por sua vez, a concepção dinâmica, impele o sujeito a adotar objetivos centrados na aprendizagem e consequentemente padrões de realização de persistência face às tarefas (Faria, 2007, 2008; Faria & Fontaine, 1989, 1997).

Posteriormente, foi apresentada de forma mais aprofundada, a Teoria dos Objetivos de Realização, enquadrada na perspetiva sociocognitiva que defende que perante situações de realização, os alunos poderão adotar objetivos centrados na

aprendizagem ou objetivos centrados nos resultados, sendo que a literatura apresenta os primeiros como mais adaptativos. No que se refere aos objetivos centrados nos resultados, os alunos preocupam-se em obter bons resultados acadêmicos, recorrem à comparação com os outros e ainda preocupam-se em evitar a formulação de juízos desfavoráveis a seu favor. Por sua vez, os alunos com objetivos centrados na aprendizagem, focam-se na melhoria das competências pessoais e no desenvolvimento, envolvendo-se na aprendizagem (Faria, 2005; Covington, 2000).

A escolha destas três teorias prendeu-se pela sua relevância e contemporaneidade, bem como pelo facto de ser possível estabelecer relações entre atribuições causais, concepções pessoais de inteligência, e objetivos de realização, em contexto de realização, sendo que mediante a adoção de determinadas atribuições causais, e de determinadas concepções pessoais de inteligência, os indivíduos adotarão objetivos centrados nos resultados ou objetivos centrados na aprendizagem. Assim, se o indivíduo atribuir o sucesso ao seu esforço, e apresentar uma concepção pessoal de inteligência dinâmica, é provável que adote objetivos centrados na aprendizagem e que venha a obter bons resultados acadêmicos, como comprovam os estudos apresentados no último ponto deste capítulo.

Na segunda parte deste trabalho, pretendemos apresentar o estudo empírico realizado junto dos alunos do ensino secundário (10º e 12º ano), e que pretende avaliar se a percepção que os alunos elaboram acerca do seu professor de matemática os influencia na adoção dos seus objetivos de realização.

Parte II: Estudo Empírico

Introdução à Parte II

Tendo em conta a revisão efetuada na Parte I deste estudo, verifica-se que a interação professor-aluno relaciona-se com vários aspetos da sala de aula, das quais a motivação para a realização (Martin & Dowson, 2009). De facto, a realização dos alunos depende em grande medida dos professores que têm ao longo da sua vida académica (Wayne & Youngs, 2003). Tal como refere a literatura, a perceção do comportamento interpessoal do professor, relaciona-se com a motivação, sendo um dos fatores para que os alunos se envolvam na aprendizagem (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels, 2005).

Assim, nesta segunda parte, pretende-se apresentar o estudo empírico realizado sobre a relação entre a perceção da interação professor-aluno e a motivação dos alunos para a realização, à disciplina de Matemática, percebendo de que forma estas variáveis contribuem para o sucesso académico dos alunos.

A par disso, tentaremos analisar de que forma as variáveis demográficas apuradas se relacionam com os restantes dados recolhidos.

A realização deste estudo teve como fundamento a inexistência de estudos que relacionem a perceção da interação professor-aluno com a sua motivação para a realização, e estas duas variáveis com o sucesso escolar dos alunos.

Desta forma, esta investigação contemplou a aplicação de três instrumentos: a Ficha Sociodemográfica (FSD), a Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD; Gomes, Azevedo & Dias, 2011), e o Questionário de Interação do Professor (QIP, Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fontes, Wubbels & Brok, 2010). O primeiro instrumento, a ficha sociodemográfica, permitiu recolher e caracterizar dados sociodemográficos relativos aos alunos estudados, o segundo avalia os objetivos de realização em contexto escolar e por fim, o QIP avalia a perceção dos alunos relativamente ao comportamento do professor de Matemática.

Assim, esta segunda parte encontra-se estruturada em dois capítulos. No capítulo III, apresentaremos o método, os objetivos do estudo, as hipóteses delineadas, descreveremos a amostra, bem como os instrumentos de medida utilizados, e explicaremos o procedimento. Quanto ao capítulo IV, este contempla quer a apresentação, quer a discussão dos resultados obtidos, bem como uma conclusão dos

mesmos. Terminamos esta segunda parte, com uma conclusão geral de todo o estudo realizado.

Capítulo III

Introdução

Este capítulo dedica-se à apresentação e descrição do estudo empírico realizado, contemplando o método, os objetivos, as hipóteses, a descrição da amostra, os instrumentos utilizados, bem como o procedimento, de forma a enquadrar o nosso estudo.

1. Método

Sendo este um estudo quantitativo, este estudo transversal (uma vez que faz uma avaliação comparativa de grupos diferenciados), possui um *design* correlacional e diferencial, partindo de um estudo intersujeitos. Assim, este estudo permitirá estabelecer relações entre os fenómenos estudados, sendo que não estabelece nenhuma relação de causalidade nas relações encontradas. Neste sentido, pretende-se estudar as diferenças entre as várias variáveis em estudo, a perceção da interação professor-aluno e a motivação para a realização, correlacionando-as entre si, bem como em função das variáveis sociodemográficas recolhidas. Assim, apresentaremos o presente estudo.

O estudo foi realizado juntos de alunos do ensino secundário (10º e 12º ano) por serem anos de início e fim de ciclo, bem como pelo facto de que tem sido demonstrado que os estudantes do ensino secundário, a par dos estudantes do final do ensino básico, são capazes de fornecer avaliações do comportamento docente que são suficientemente estáveis, confiáveis, válidas e preditivas para a avaliação do comportamento do professor (den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004).

1.1 Objetivos do estudo

O principal objetivo deste estudo prende-se com a análise de como a perceção da interação professor-aluno influencia a motivação para a realização dos alunos do 10º e 12º ano, à disciplina de Matemática, bem como estes fatores influenciam o rendimento académico dos alunos.

Desta forma, delinearão-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno, através do Questionário de Interação do Professor;
2. Estudar a relação entre as percepções dos alunos acerca da interação professor-aluno e as variáveis sociodemográficas: sexo; idade dos alunos; ano de escolaridade; habilitações dos pais e número de negativas;
3. Estudar a relação entre a percepção da interação professor-aluno e o sucesso académico, sendo este analisado através do rendimento à disciplina de Matemática;
4. Caracterizar a motivação para a realização dos alunos, através da Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho;
5. Estudar a relação entre a motivação para a realização e as variáveis sociodemográficas: sexo; idade dos alunos; número de negativas a Matemática; ano de escolaridade;
6. Estudar a relação entre a motivação para a realização e o sucesso académico, sendo este analisado através do rendimento à disciplina de Matemática e habilitações dos pais;
7. Estudar a relação entre a percepção da interação professor-aluno e a motivação para a realização.

Com base nestes objetivos, foram delineadas as seguintes hipóteses, abaixo descritas.

1.2 Hipóteses

Tendo por base a revisão bibliográfica efetuada, enunciaram-se as seguintes hipóteses:

H0: Não existe relação estatisticamente significativa entre as percepções dos alunos sobre a interação professor-aluno e a motivação para a realização;

H1: Os alunos do sexo feminino percebem mais comportamentos do professor, pautados por Liderança, Apoio e Compreensão (Levy, Brok, Wubbles & Brekelmans, 2003; Khine & Fisher, 2004; Wubbles, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006);

H2: Os alunos do sexo masculino percebem mais comportamentos do professor, pautados por Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor (Levy, Brok, Wubbles & Brekelmans, 2003; Khine & Fisher, 2004; Wubbles, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006);

H3: À medida que a idade dos alunos aumenta, influência a percepção de maior Rigor, Repreensão e Liberdade, por parte dos professores;

H4: Os alunos do 12º ano percebem o professor como mais Liderante, Apoiante, Compreensivo e Liberal (Levy, Brok, Wubbles & Brekelmans, 2003);

H5: O nível instrutivo dos pais, tende a que percecionem os professores dos seus educandos como mais Liderantes, Apoiantes, Compreensivos e Liberais;

H6: Os alunos com mais negativas à disciplina de Matemática consideram o professor Rigoroso;

H7: Professores com estilo Liberal, Apoiante e Compreensivo, correlacionam-se positivamente com os resultados académicos dos alunos;

H8: As raparigas tendem a adotar objetivos centrados nos resultados e os rapazes tendem a adotar objetivos centrados na aprendizagem;

H9: À medida que aumenta a idade, aumenta a orientação para objetivos centrados nos resultados (Faria & Parracho, 2004);

H10: Os alunos que possuem mais negativas são mais orientados para os resultados;

H11: Ao longo da escolaridade, aumenta a adoção de objetivos centrados no resultado (Faria & Parracho, 2004);

H12: Alunos com objetivos centrados na aprendizagem tendem a obter melhores resultados académicos (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda & Rosário, 2008; Miranda & Almeida, 2009);

H13: Alunos cujos pais apresentam maior nível instrutivo, tendem a adotar objetivos centrados na aprendizagem;

H14: Professores Apoiantes, Liderantes, Compreensivos e Liberais tendem a ser percebidos como orientando os alunos para objetivos orientados para a aprendizagem;

H15: Professores repressivos, Rigorosos, Insatisfeitos e Inseguros tendem a ser percebidos como orientando os alunos para objetivos orientados para os resultados;

1.3 Amostra

A amostra foi constituída por 418 alunos (N=418), distribuídos por escolas públicas e privadas do distrito do Porto.

Todos os alunos que participaram no estudo frequentavam o ensino secundário, sendo distribuídos de forma relativamente equitativa, dos quais 244 (58,4%) no 10º ano e 174 (41,6%) no 12º ano.

Relativamente ao sexo dos alunos, 170 (40,7%) são do sexo masculino e 248 (59,3%) do sexo feminino, sobressaindo um valor mais elevado no que se refere ao sexo feminino.

Quadro 1. *Distribuição dos alunos em função do género e do ano de escolaridade*

	Ano de escolaridade			Percentagem
	10º	12º	Total	
	N	N	N	
Masculino	111	59	170	40,7%
Feminino	133	115	248	59,3%
Total	244	174	418	
Percentagem	58,4%	41,6%	100%	100%

Quanto às idades, estas oscilam entre os 15 e os 20 anos, situando-se a média das idades nos 16,19 anos (DP=1,186).

Quadro 2. *Distribuição dos alunos em função da idade e do ano de escolaridade*

	Idade						Total	Percentagem
	15	16	17	18	19	20		
10º	174	65	3	2	0	0	244	58,4%
12º	0	0	113	52	7	2	174	41,6%
Total	174	65	116	54	7	2	418	100%
Percentagem	41,6%	15,6%	27,8%	12,9%	1,7%	0,5%		100%

Relativamente ao número de negativas à disciplina de Matemática, que foi contabilizado pelo número de vezes que os alunos obtiveram resultados negativos no final de cada período desde o 5º ano, verificou-se que 328 alunos nunca tiveram nenhuma negativa no final do período (78,5%), 27 alunos obtiveram 1 negativa (6,5%), 23 alunos obtiveram 2 negativas (5,5%), 11 alunos obtiveram 3 negativas (2,6%), 9 alunos obtiveram 4 negativas (2,2%), 2 alunos obtiveram 5, 6 e 8 negativas (0,5% 1

alunos obtive 9 negativas (0,2%) e um aluno obteve 14 negativas (0,2%). De salientar que a maioria dos alunos não apresenta nenhuma negativa, no entanto, há 3 elementos que referem ter 9 e 14 resultados negativos. São contudo dados referidos pelos alunos, que não foram confirmados.

Quadro 3. Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e do número de retenções à disciplina de Matemática

Ano de Escolaridade	Número de Negativas à disciplina de Matemática										Total	Porcentagem
	0	1	2	3	4	5	6	8	9	14		
10º	203	14	9	2	4	0	0	0	0	1	244	58,4%
12º	125	13	14	9	5	2	2	2	1	1	174	41,6%
Total	328	27	23	11	9	2	2	2	1	2		
Porcentagem	78,5%	6,5%	5,5%	2,6%	2,2%	0,5%	0,5%	0,5%	0,2%	0,2%		100%

Quanto à escolaridade dos pais, verificamos que no sexo feminino, 48 apresentam o Básico 1 (48%), 196 o Básico 2 e 3 (46,9%), 102 o ensino secundário (24,4%) e 52 o ensino superior (12,4%). Quanto ao sexo masculino, 58 apresentam o Básico 1 (13,9%), 195 o Básico 2 e 3 (46,7%), 90 (21,5%) apresentam o ensino secundário e 46 apresentam o ensino superior (11%).

Quadro 4. Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e das habilitações académicas dos pais

Ano de escolaridade	Habilitações dos Pais								Total	Porcentagem
	Básico I		Básico II e III		Ensino Secundário		Ensino Superior			
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe		
10º	28	26	111	110	59	64	30	29	244	51,4%
12º	30	22	84	86	31	38	16	23	174	41,6%
Total	58	48	195	196	90	102	46	52		
Porcentagem em	13,9%	11,5%	46,7%	46,9%	21,5%	24,4%	11%	12,4%		100%

1.4 Instrumentos de Medida Utilizados

No que se refere à avaliação da percepção da interação Professor-Aluno, foi administrado o *Questionário de Interação do Professor* (QIP, Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels & Brok, 2010, anexo1), O QIP foi projetado de acordo com o modelo bidimensional de Leary, que contempla duas dimensões: influência e proximidade. Estas dimensões originam oito subescalas que dizem respeito aos oito tipos de perfil da interação do professor (liderança; apoio; compreensão; responsabilidade/liberdade dos alunos; insegurança; insatisfação; repreensão e rigor) (Wubbels et al., 1985 cit in Wubbels, & Brekelmans, 2005).

O QIP, traduzido em mais de 20 línguas e utilizado em mais de 40 países, foi originalmente desenvolvido na Holanda, e uma versão americana de 64 itens foi construída em 1988 (Wubbels & Levy, 1991 cit in Wubbels, & Brekelmans, 2005) e para a sua pontuação é utilizada uma escala *Likert* de 5 pontos, desde Nunca até Sempre. Assim, dadas as subescalas do instrumento, não nos é possível afirmar o que uma pontuação máxima significa, dado que há itens invertidos. Mais recentemente, foi adaptado à população português por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels e Brok (2010). Os resultados da análise fatorial exploratória verificaram a existência de dois fatores, proximidade e influência, confirmando o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels Levy, 1993). Não em termos de confiabilidade no entanto, os resultados são tão bons. Contudo, ao nível da fidelidade, a maioria das escalas apresentou valores de *alpha de Cronbach* entre 0,41 e 0,61, muito mais baixos do que outras versões conhecidas (Brok, Fisher, Brekelmans, Rickards, Wubbels, Levy, Waldrip, 2003).

Relativamente às características psicométricas, apresentou resultados satisfatórios no que diz respeito quer à validade quer à fidelidade (α de *Cronbach* usualmente superior a 0.90). Segundo os autores (Wubbels & Brekelmans, 2005), o QTI apresenta-se como uma ferramenta de investigação bastante útil.

Para avaliar a motivação para a realização, foi utilizada a *Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho* (EOGOD, McInerney & Yeung, 2000, adaptado à população portuguesa por Gomes, Azevedo & Dias, 2011, anexo 2). Este instrumento resulta da Teoria de Investimento Pessoal de Maehr's (1984, Maehr & Braskamp, 1986), e serviu de modelo compreensivo para os múltiplos objetivos motivacionais. Foi

com base nesta teoria, que foi construído o *Inventory of School Motivation (ISM)* (McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997). Este instrumento foi adaptado junto de estudantes universitários japoneses, e os itens validados juntos da população Navajo (McInerney & Swisher, 1995), e através de uma variedade de outras amostras culturais. Parte integrante do *ISM*, é a escala *General Achievement Goal Orientation Scale (GAGOS)*, adaptado à população portuguesa, sob o nome de *Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD)*; McInerney & Yeung, 2000).

Esta escala permite avaliar três orientações de objetivos gerais, a saber: Orientação para a Mestria (avalia o envolvimento nas tarefas e o esforço, é constituído por 5 itens), Orientação para a Performance (avalia a competitividade, o poder, competição e a motivação extrínseca, e é constituído por 8 itens) e Orientação Social (avalia a afiliação e a preocupação social, e é constituído por 5 itens). Incluído na *Escala de Orientações para Objetivos de Desempenho*, estão ainda duas outras subescalas, Motivação Global (avalia a quantidade de motivação percebida de um aluno ao invés da sua qualidade, e é constituído por 5 itens) e a Valorização da Motivação (avalia a perceção do aluno sobre a importância de estar motivado na escola, e é constituído por 3 itens). Assim, a escala é constituída na sua totalidade por 26 itens avaliados segundo uma escala *Likert* de 1 a 5 (de concordo completamente a discordo completamente). Assim, quanto maior a pontuação, maior a motivação dos alunos, nas diferentes subescalas. Relativamente às características psicométricas do instrumento original, este foi testado junto de 3120 alunos, sendo os dados sujeitos a análises fatoriais confirmatórias, sendo que apresentaremos de seguida os valores de *alpha* para cada uma das subescalas: Orientação para a Mestria: $\alpha=0.75$; Orientação para a Performance: $\alpha=0.82$; Orientação Social: $\alpha=0.74$; Motivação Global: $\alpha=0.82$ e Valorização da Motivação: $\alpha=0.68$. Relativamente aos dados do estudo de adaptação à população portuguesa, obteve, ao nível da validade χ^2 de 583,183, X^2/df de 2,873, de CFI 0,878 e RMSEA 0.068 (.061-.074). Quanto à fidelidade, avaliamos o alfa de *Cronbach*, sendo que a subescala Valorização da Motivação obteve 0.730, a Motivação Global, 0,853, a Orientação para a Aprendizagem 0,710, a Orientação para os Resultados 0,812 e a Orientação para Objetivos Sociais 0,836.

Com o objetivo de recolher informações relativas aos sujeitos da amostra, tais como dados escolares e pessoais, aplicou-se uma Ficha Sociodemográfica (FSD, anexo 3), com informações referentes ao sexo, idade, ano de escolaridade, número de

reprovações à disciplina de Matemática, nota final da disciplina de Matemática no final do 1º período, bem como as habilitações académicas dos pais. Assim, esta ficha permitiu obter dados que permitiram complementar a descrição da amostra, bem como avaliar outras variáveis em estudo.

Segundo esta amostra, percebe-se que as raparigas percecionam o comportamento do professor como mais Apoiante, Compreensivo e Liderante e os rapazes, percecionam o professor como mais Inseguro, Insatisfeito, Repreensivo e Rigoroso. Quanto à orientação para os objetivos de realização, as raparigas são mais orientadas para objetivos centrados na aprendizagem e os rapazes são mais orientados para objetivos centrados nos resultados.

1.5 Procedimento

A recolha dos dados foi realizada no início do 2º período do ano letivo 2010/2011, para que estes não fossem influenciados pelo período de adaptação aos novos professores, ou que fossem influenciados pela preparação para o ciclo seguinte. Salienta-se ainda, que as classificações escolares recolhidas foram referentes ao 1º período, pelo que poderá influenciar os resultados deste estudo, uma vez que deveriam ter sido recolhidas as notas do 2º período, dado o período de adaptação aos professores. De salientar que a recolha não foi efetuada no terceiro período dado a indisponibilidade das escolas em aceder ao pedido, uma vez que se tratou de um período temporalmente curto.

Para a recolha dos dados foram selecionadas 4 escolas secundárias, seguindo o processo de conveniência e proximidade geográfica.

Assim, após o consentimento informado do Conselho Executivo, quer dos pais, quer dos alunos, bem como dos Diretores de Turma, procedeu-se à recolha dos dados, num tempo cedido pelos professores, destacando a confidencialidade e anonimatos dos dados. Dada a impossibilidade da estagiária proceder à recolha junto de todas as turmas nas diversas escolas, foram dadas instruções aos Diretores de Turma, no sentido de minimizar o viés da administração (anexo 4). Assim, todos os DT's obtiveram uma formação sobre como administrar os instrumentos, tendo também sido dada aos mesmos essa informação em suporte de papel. Teve-se ainda o cuidado de selecionar para a administração, uma semana em que os alunos não tivessem nenhum teste, utilizando a

aula de Área de Projeto ou Formação Cívica. Salienta-se ainda que os professores de Matemática foram excluídos da recolha dos dados, tendo em conta o tipo de avaliação efetuada. Desta forma, após a explicação dos objetivos da investigação em curso e salvaguardando a confidencialidade das respostas, os instrumentos foram aplicados à turma, na sua coletividade.

Desta forma, aplicaram-se os instrumentos, seguindo a seguinte ordem: *Ficha Sociodemográfica* (FSD), *Escala de Orientações para Objetivos de Desempenho* (EOGOD) e *Questionário de Interação do Professor* (QIP). Todos os sujeitos responderam de forma voluntária, assegurando-se o anonimato e confidencialidade dos dados.

O tratamento estatístico dos dados será realizado com base no programa IBM SPSS (versão 19.0 para *Windows*). Assim, para analisar os dados da investigação, e por se tratar de uma investigação diferencial e correlacional, utilizaram-se testes de comparação de médias e correlações bivariadas.

Conclusão do Capítulo III

Ao longo deste capítulo foi sendo apresentado o método de estudo utilizado neste trabalho, bem como os objetivos delineados para o mesmo.

A par destes objetivos, foram levantadas 12 hipóteses, bem como foi feita uma descrição da amostra, segundo as variáveis sociodemográficas recolhidas.

De seguida, foram apresentados os instrumentos de medida utilizados, bem como o procedimento para a recolha dos dados.

No capítulo seguinte, serão apresentados e discutidos os resultados do estudo empírico.

Capítulo IV

Ao longo deste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos com este estudo empírico.

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentaremos de seguida e por uma questão de organização, os resultados seguindo a ordem das hipóteses formuladas neste estudo. Assim, para cada uma das hipóteses, será feita a análise e posterior discussão dos dados, com base na literatura abordada neste trabalho.

Assim, apresentamos de seguida os resultados e respetiva discussão dos mesmos.

Como referido, a apresentação e discussão dos resultados seguirá a ordem da formulação das hipóteses deste trabalho.

1.1.1 Percepção do comportamento do professor e sexo dos alunos

Para analisar as diferenças entre a percepção dos alunos relativa ao comportamento do professor em função do sexo dos alunos, foi realizada o *Student t-test*.

Assim, verificou-se a existência de diferenças significativas na percepção dos alunos acerca do comportamento do professor, marcado pela Insegurança ($t_{(405)}=3,991$; $p=0,000$), Insatisfação ($t_{(396)}=3,751$, $p=0,000$), Repreensão ($t_{(400)}=3,663$, $p=0,000$) e Rigor ($t_{(397)}=3,147$, $p=0,002$).

Quadro 5. *Diferenças da percepção do comportamento do professor em função do sexo dos alunos*

	Feminino		Masculino		t-test		
	M	DP	M	DP	t	gl	p<0,05
Liderança	20,53	4,992	19,96	5,232	-1,106	400	0,269
Apoio	23,16	6,730	22,15	6,877	-1,460	399	0,145
Compreensão	24,17	6,272	23,13	6,604	-1,585	396	0,114
Liberdade dos alunos	12,36	4,959	12,59	5,500	0,441	392	0,660
Insegurança	4,63	4,621	6,76	6,109	3,991	405	0,000
Insatisfação	10,13	8,078	13,24	8,110	3,751	396	0,000
Repreensão	11,39	6,921	13,99	7,027	3,663	400	0,000
Rigor	19,16	5,152	20,80	5,036	3,147	397	0,002

De acordo com a literatura, verifica-se que os alunos do sexo feminino tendem a perceber os seus professores com mais comportamentos de Liderança, Apoio e Compreensão, enquanto os elementos do sexo masculino tendem a perceber o comportamento do professor como mais Insatisfeito, Inseguro, Reprensivo e Rigoroso (Levy, Brok, Wubbles & Brekelmans, 2003; Khine & Fisher, 2004; Wubbles, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006).

Assim, considera-se que a hipóteses 1 é refutada e a hipótese 2 se confirma. O facto de não existirem diferenças significativas ao nível do sexo feminino pode dever-se à sua percepção de falta de atenção dos professores para com o sexo feminino, valorizando mais a contribuição dos alunos do sexo masculino.

Quanto às diferenças na percepção do comportamento do professor, entre rapazes e raparigas, estas tendem a ser mais estudiosas, empenhadas e atentas, ao contrário dos rapazes que apresentam por norma comportamentos mais disruptivos. Neste estudo, as raparigas perceberam os professores como apoiantes, compreensivos e liderantes, tal como referido na literatura, embora neste estudo não se encontrem diferenças estatisticamente significativas. Quanto aos rapazes, a literatura sugere que estes os considerem como mais Insatisfeito, Inseguro, Reprensivo e Rigoroso, no entanto,

consideraram-no mais Liberal, o que poderá estar associado ao facto destes terem maior responsabilidade nas atividades na sala de aula.

1.1.2 Percepção do comportamento do professor e idade dos alunos

Para a análise das diferenças na percepção dos alunos em relação ao comportamento do professor em função da idade, foi efetuada um *Coefficiente de Correlação de Pearson*). Os resultados demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da idade e da percepção de Liberdade ($r=0,135$; $p=0,007$) por parte do professor, Repreensão ($r=-0,111$; $p=0,026$) e Rigor ($r=-0,240$; $p=0,000$).

Quadro 6. *Diferenças da percepção do comportamento do professor em função da idade dos alunos*

	Coeficiente de Correlação de Pearson	
	<i>r</i>	$p < 0,05$
Liderança	-0,024	0,630
Apoio	0,039	0,436
Compreensão	-0,002	0,965
Liberdade dos alunos	0,135	0,007
Insegurança	0,050	0,310
Insatisfação	-0,077	0,123
Repreensão	-0,111	0,026
Rigor	-0,240	0,000

Verificamos assim que os alunos percebem os professores como mais Liberais, Repreensivos e Rigorosos, pelo que a nossa H3 foi parcialmente confirmada, dado que foram as únicas subescalas com resultados estatisticamente significativos, o que nos poderá indicar que os alunos em função da idade vão percebendo uma maior liberdade na sua ação na sala de aula e uma maior autonomia nas suas ações. Contudo, a par dessa liberdade, aumenta a repreensão e o rigor por parte dos professores, o que poderá estar relacionado com as regras da sala de aula, a exigência de cada grau de ensino.

1.1.3 Perceção do comportamento do professor e ano de escolaridade

Para analisar as diferenças na perceção dos alunos quanto aos comportamentos do professor em função do ano de escolaridade, procedeu-se à realização do *Student t-test*. Os dados obtidos demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos acerca do comportamento do professor, marcada pela Liberdade ($t_{(392)}=-3,140$; $p=0,002$), Insatisfação ($t_{(396)}=2,078$; $p=0,038$), Repreensão ($t_{(400)}=2,729$; $p=0,007$) e Rigor ($t_{(397)}=5,189$; $p=0,000$).

Quadro 7. *Diferenças da perceção do comportamento do professor em função do ano de escolaridade*

	10º ano		12º ano		t-test		
	M	DP	M	DP	t	gl	p<0,05
Liderança	20,29	5,234	20,30	4,907	-,019	400	,985
Apoio	22,39	6,952	23,23	6,576	-1,223	399	,222
Compreensão	23,53	6,432	24,07	6,406	-,834	396	,405
Liberdade dos alunos	11,76	5,182	13,40	5,033	-3,140	392	,002
Insegurança	5,54	5,411	5,43	5,330	,213	405	,831
Insatisfação	12,12	8,388	10,39	7,914	2,078	396	,038
Repreensão	13,24	6,891	11,30	7,180	2,729	400	,007
Rigor	20,94	4,812	18,31	5,250	5,189	397	,000

Verificamos assim que há medida que a escolaridade aumenta, os alunos consideram o professor como mais Liberal, Insatisfeito, mais Repreensivo e mais Rigoroso. Como refere Levy, Brok, Wubbles, & Brekelmans, 2003), à medida que a escolaridade aumenta, os alunos consideram os professores mais amigáveis, o que não se verifica no nosso estudo. Assim, a nossa H4 é parcialmente confirmada, uma vez que se encontram diferenças estatisticamente significativas ao nível da Liberdade. Este facto pode dever-se à autonomia que é dada aos alunos à medida que a escolaridade aumenta, aumentando também a sua maturidade para a tomada de decisões na sala de aula.

1.1.4 Percepção do comportamento do professor e habilitações dos pais

Para avaliar as diferenças entre a percepção do comportamento do professor e as habilitações académicas dos pais, recorreu-se à análise univariada (*ANOVA*) verificando-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações dos pais e a motivação dos seus educandos. Assim, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações das mães e a Liderança ($F=2,267$; $p=0,080$), Apoio ($F=5,282$; $p=0,001$), Compreensão ($F=3,380$; $p=0,018$) e Insatisfação ($F=3,017$; $p=0,030$).

Quadro 8. *Diferenças da percepção do comportamento do professor em função das habilitações académicas dos pais*

	Habilitações da Mãe			Habilitações do Pai		
	F	gl	p<0,05	F	gl	p<0,05
Liderança	2,267	3	0,080	0,610	3	0,609
Apoio	5,282	3	0,001	1,673	3	0,172
Compreensão	3,380	3	0,018	0,732	3	0,533
Liberdade dos alunos	1,223	3	0,301	0,120	3	0,948
Insegurança	0,068	3	0,977	0,174	3	0,914
Insatisfação	3,017	3	0,030	1,345	3	0,260
Repreensão	0,865	3	0,459	0,402	3	0,752
Rigor	0,051	3	0,985	0,276	3	0,842

Na inexistência de literatura que corrobore os nossos resultados, apenas podemos afirmar que a H5 é parcialmente confirmada, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Liberdade. O facto de não se encontrar nenhuma diferença estatisticamente significativa relativamente à habilitação dos pais, pode dever-se ao facto das mães dos alunos se envolverem mais na aprendizagem dos seus educandos do que os pais. Ainda assim, as mães consideram que os professores são liderantes, apoiantes, compreensivos, considerando-os contudo insatisfeitos.

1.1.5 Percepção do comportamento do professor e número de negativas à disciplina de Matemática

Para correlacionar a percepção do comportamento do professor e o número de negativas à disciplina de Matemática recorreremos ao *Coefficiente de Correlação de Pearson*). Os resultados demonstram que há diferenças estatisticamente significativas nas seguintes subescalas: Liderança ($r=-0,174$; $p=0,001$), Apoio ($r=-0,165$; $p=0,001$), Compreensão ($r=-0,186$; $p=0,000$), Insatisfação ($r=0,103$; $p=0,043$), e Repreensão ($r=0,103$; $p=0,043$).

Quadro 9. Diferenças da percepção do comportamento do professor em função do número de negativas à disciplina de Matemática

	<i>Coefficiente de Correlação de Pearson</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i> <0,05
Liderança	-0,174	0,001
Apoio	-0,165	0,001
Compreensão	-0,186	0,000
Liberdade dos alunos	-0,98	0,55
Insegurança	0,68	0,179
Insatisfação	0,103	0,043
Repreensão	0,103	0,043
Rigor	-0,009	0,852

Segundo os resultados obtidos, a nossa H6 é refutada, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o rigor do professor e o número de negativas à disciplina. Assim, o número de negativas deverá apenas relacionar com o estudo realizado por cada aluno, independentemente da percepção que tem do professor, ainda que se encontrem resultados estatisticamente significativos ao nível da Liderança, Apoio, Compreensão, Insatisfação e Repreensão.

1.1.6 Percepção do comportamento do professor e resultados académicos

Para correlacionar a percepção do comportamento do professor e os resultados dos alunos à disciplina de Matemática, recorremos ao *Coefficiente de Correlação de Pearson*). Os resultados demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas, à exceção da Liberdade. Verificamos assim diferenças estatisticamente significativas nas subescalas Liderança ($r=0,221$; $p=0,000$), Apoio ($r=0,195$; $p=0,000$), Compreensão ($r=0,210$; $p=0,000$), Liberdade ($r=-0,001$; $p=0,979$), Insegurança ($r=-0,200$; $p=0,000$), Insatisfação ($r=-0,303$; $p=0,000$), Repreensão ($r=-0,238$; $p=0,000$) e Rigor ($r=-0,204$; $p=0,000$).

A Matemática é então uma disciplina com múltiplas funções ao nível social, desde o facto de servir de base ao desenvolvimento da cultura científica e tecnológica, constituindo-se muitas vezes como um dos elementos de seleção de entrada dos alunos no ensino superior, para além de que, e não menos importante, promove o desenvolvimento dos jovens, ao estimular o pensamento (Ponte, 2002). Mais se pode acrescentar, referindo que são os maus resultados a matemática que originam muito do insucesso e abandono escolar dos alunos (Coelho, 2008), e este insucesso provém em grande parte, de uma crença coletiva que apresenta a disciplina como inatingível, desresponsabilizando em grande medida, os alunos pelo seu insucesso (Leal, 2007).

Quadro 10. *Diferenças da percepção do comportamento do professor em função da nota de Matemática no final do 1º período*

	<i>Coefficiente de Correlação de Pearson</i>	
	<i>r</i>	<i>p<0,05</i>
Liderança	,221	,000
Apoio	,195	,000
Compreensão	,210	,000
Liberdade dos alunos	-,001	,979
Insegurança	-,200	,000
Insatisfação	-,303	,000
Repreensão	-,238	,000
Rigor	-,204	,000

Ora, tal como qualquer outra disciplina, o sucesso na matemática, dependerá em boa parte do esforço e empenho aplicado por cada aluno, não descurando variáveis como a interação com o professor, o ambiente de sala de aula, entre outros (Leandro, 2006).

Verificamos assim que a nossa H7 foi parcialmente confirmada, uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da subescala Liberdade. Contrariamente ao que os estudos indicam (Wubbels, Brekelmans, 2005), não são os professores com estilo Repressivo os que se correlacionam de forma positiva com os resultados académicos dos seus alunos, assim, um professor que saiba liderar a sala de aula, apoie e compreenda os alunos, tenderá a que estes se empenhem mais nos seus estudos. Contudo, percecionam também alguma insegurança, insatisfação da parte destes, que poderá dever-se a fatores pessoais dos próprios professores, e consideram-nos mais repreensivos e rigorosos, talvez por percecionarem que nem sempre as suas ideias ou propostas são aceites pelos professores.

1.1.7 Orientação dos objetivos de realização e sexo dos alunos

Para avaliar a orientação para a realização dos alunos do sexo masculino e feminino, procedemos ao *Student t-test*, e verificamos diferenças estatisticamente significativas na Orientação para a Aprendizagem ($p=0,028$) e na Orientação para os Resultados ($p=0,001$): os elementos do sexo masculino ($M=24,62$; $DP=4,985$) são mais voltados para Objetivos Centrados no Resultados e os elementos do sexo feminino ($M=17,48$; $DP=1,708$) mais voltados para Objetivos Centrados na Aprendizagem.

Quadro 11. *Diferenças entre os objetivos de realização e o sexo dos alunos*

	Masculino		Feminino		t-test		
	M	DP	M	DP	t	gl	p<0,05
Valorização da Motivação	13,43	1,538	13,23	1,381	1,421	414	0,156
Motivação Global	16,59	3,520	17,02	2,994	-1,309	406	0,191
Orientação para a Aprendizagem	17,08	1,936	17,48	1,708	-2,200	410	0,028
Orientação para os Resultados	24,62	4,895	23,00	4,563	3,419	407	0,001
Orientação para Objetivos Sociais	10,94	2,199	10,53	2,050	1,915	409	0,056

Ainda que os estudos de Faria e Parracho (2004) não tenham encontrado diferenças significativas relativamente à variável sexo, outros estudos apontam que as raparigas tendem a adotar de forma mais frequente objetivos centrados nos resultados. Desta forma, refuta-se a nossa H8.

Contrariamente ao que nos indica a literatura, neste estudo verifica-se o oposto, ou seja, que as raparigas são mais voltadas para os objetivos centrados na aprendizagem e os rapazes mais voltados para os objetivos centrados nos resultados. Este facto pode dever-se à necessidade que os rapazes têm de se afirmar enquanto “bons” alunos, obtendo os melhores resultados, não se preocupando tanto com a aprendizagem. Poderá ocorrer o inverso com as raparigas, que poderão ser mais seguras de si e não apresentarem a competitividade que poderá existir entre o sexo masculino e assim interessarem-se mais com a aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Salienta-se que neste estudo, as subescalas Valorização da Motivação e Motivação Global não serão valorizadas, uma vez que o estudo pretende apenas avaliar os objetivos de realização dos alunos, contudo, verifica-se que o sexo feminino é globalmente mais motivado do que o sexo masculino.

1.1.8 Orientação dos objetivos de realização e a idade dos alunos

Para analisar as diferenças entre os objetivos de realização dos alunos e a idade do mesmo, utilizamos o *Coefficiente de Correlação de Pearson*. Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas.

Assim, a nossa H9 é refutada, uma vez que não se encontram diferenças estatisticamente significativas.

A literatura existente (Faria & Parracho, 2004), refere no entanto que à medida que a idade aumenta, os alunos variável Objetivos Centrados na Aprendizagem é a que melhor prediz positivamente o rendimento escolar dos alunos.

No nosso estudo não encontramos diferenças estatisticamente significativas, talvez pelo facto dos alunos de certa forma, independentemente da idade, orientarem-se quer para a aprendizagem, quer para os resultados, considerando ambos importantes.

1.1.9 Orientação dos objetivos de realização e número de negativas a Matemática

Na análise das diferenças entre os objetivos de realização dos alunos e o número de negativas a Matemática, recorremos ao *Coefficiente de Correlação de Pearson*. Os resultados demonstram que apenas há diferenças estatisticamente significativas na Motivação Global. Assim, a nossa H10 é refutada.

Quadro 12. Diferenças entre os objetivos de realização e o número de negativas a Matemática

	<i>Coefficiente de Correlação de Pearson</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i> <0,05
Valorização da Motivação	-0,75	0,132
Motivação Global	-0,111	0,027
Orientação para a Aprendizagem	-0,090	0,073
Orientação para os Resultados	-0,094	0,061
Orientação para Objetivos Sociais	-0,043	0,391

Verificamos através do nosso estudo que não se verificam diferenças significativas com o número de negativas, afetando apenas a motivação global dos alunos. Contudo, o número de negativas é também reduzido, o que poderá explicar estes resultados.

1.1.10. Orientação dos objetivos de realização e escolaridade dos alunos

Na avaliação da orientação para a realização dos alunos em função do ano de escolaridade, procedemos ao *Student t-test*, e verificamos os alunos do 12º ano valorizam mais a motivação escolar, sendo os do 10º ano globalmente mais motivados. Quanto à Orientação para Objetivos Centrados na Aprendizagem, os alunos de 10º ano apresentam valores superiores (M=17,47; DP=1,896), sendo que na Orientação para

Objetivos Centrados nos Resultados, os alunos de 12º ano apresentam maiores resultados (M=23,97; DP=4,465). Assim, foram encontradas diferenças estatisticamente apenas na Orientação para a Aprendizagem ($p=0,041$)

Desta forma, refuta-se a H11.

Quadro 13. *Diferenças entre os objetivos de realização e a escolaridade dos alunos*

	10º ano		12º ano		t-test		
	M	DP	M	DP	t	gl	p<0,05
Valorização da Motivação	13,29	1,471	13,34	1,420	-0,346	414	0,730
Motivação Global	17,09	3,236	16,51	3,173	1,813	406	0,071
Orientação para a Aprendizagem	17,47	1,896	17,10	1,673	2,055	410	0,041
Orientação para os Resultados	23,44	4,963	23,97	4,465	-1,118	407	0,264
Orientação para Objetivos Sociais	10,70	2,245	10,69	1,937	0,051	409	0,959

De facto, estudos demonstram que à medida que a escolaridade aumenta, os alunos tendem a adotar objetivos centrados nos resultados (Faria & Parracho, 2004), talvez devido à sua preocupação crescente em obter resultados que lhes permitam obter um leque mais abrangente de opções futuras. Contudo, este estudo demonstra que à medida que a escolaridade aumenta, diminui a Orientação para a Aprendizagem, sendo que os alunos se tornarão mais preocupados em obter bons resultados do que em aprender as matérias. Ainda que se verifique que aumenta a orientação para os resultados, os valores não são estatisticamente significativos.

1.1.11 Orientação dos objetivos de realização e resultados académicos

Para analisar as diferenças entre os objetivos de realização dos alunos e os seus resultados académicos, recorreremos ao *Coefficiente de Correlação de*

Pearson. Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas.

Assim, a nossa H12 é refutada, uma vez que não se encontram diferenças estatisticamente significativas.

A literatura existente (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda & Rosário, 2008; Miranda & Almeida, 2009), refere que a variável Objetivos Centrados na Aprendizagem é a que melhor prediz positivamente o rendimento escolar dos alunos.

Quadro 14. *Diferenças entre os objetivos de realização e os resultados escolares dos alunos*

	<i>Coefficiente de Correlação de Pearson</i>	
	<i>r</i>	<i>p<0,05</i>
Valorização da Motivação	,029	,558
Motivação Global	,085	,090
Orientação para a Aprendizagem	,015	,762
Orientação para os Resultados	-,029	,563
Orientação para Objetivos Sociais	-,038	,449

A ausência de diferenças estatisticamente significativas poderá dever-se ao facto de que os objetivos, quer sejam de aprendizagem ou resultados, não se relacionam, neste estudo, com os resultados escolares dos alunos, não havendo uma correspondência direta.

1.1.12 Orientação dos objetivos de realização e habilitações dos pais

Para avaliar as diferenças entre os objetivos de realização dos alunos e as habilitações académicas dos pais, recorreu-se à análise univariada (*ANOVA*) verificando-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações dos pais e a motivação dos seus educandos. Na inexistência de literatura que corrobore os nossos resultados, apenas podemos afirmar que a H13 foi refutada.

De facto, percebe-se que as habilitações dos pais não possuem qualquer influência na orientação para os objetivos de realização dos seus filhos. No entanto, era

esperado que pais com habilitações superiores pudessem influenciar a orientação dos seus educandos para objetivos de aprendizagem, quer através das expectativas, ou pela prossecução de estudos para o ensino superior.

1.1.13 Correlação entre a percepção do comportamento do Professor e os Objetivos de Realização

Quadro 15. Correlação entre a percepção de comportamento do professor e os objetivos de realização

	Coeficiente de Correlação de Pearson									
	Valorização da Motivação		Motivação Global		Orientação para a Aprendizagem		Orientação para os Resultados		Orientação para Objetivos Sociais	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Liderança	,173	,000	,234	,000	,164	,001	-,039	,441	,050	,324
Apoio	,128	,011	,218	,000	,127	,011	-,021	,672	,082	,102
Compreensão	,092	,067	,209	,000	,106	,036	-,046	,368	,078	,122
Liberdade dos alunos	,016	,746	,079	,123	-,059	,243	,084	,097	,094	,064
Insegurança	-,129	,009	-,086	,087	-,199	,000	,190	,000	,061	,225
Insatisfação	-,105	,037	-,173	,001	-,122	,015	,187	,000	,025	,615
Repreensão	-,084	,094	-,189	,000	-,100	,046	,209	,000	,012	,807
Rigor	-,012	,812	-,029	,572	-,010	,840	,125	,013	,048	,343

Na correlação entre o comportamento do Professor e Objetivos de Realização, procedemos à utilização do *Coeficiente de Correlação de Pearson*, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre a Liderança e Valorização para a Motivação, a Motivação Global, a Orientação para a Aprendizagem e a Orientação para Objetivos Sociais.

Ainda, diferenças estatisticamente significativas entre o Apoio e a Valorização para a Motivação, a Motivação Global, a Orientação Objetivos Centrados na Aprendizagem.

Na Compreensão, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a Motivação Global e a Orientação para a Aprendizagem.

Relativamente à Liberdade dos alunos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à Insegurança, encontram-se diferenças estatisticamente significativas na Valorização para a Motivação, na Orientação para a Aprendizagem e na Orientação para os Resultados.

No que se refere à Insatisfação, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na Valorização para a Motivação, na Motivação Global e na Orientação para Objetivos de Aprendizagem, Objetivos Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.

Relativamente à Repreensão, encontram-se diferenças estatisticamente significativas na Motivação Global, e na Orientação para Objetivos Centrados na Aprendizagem, Objetivos Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.

Por fim, no Rigor, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos Objetivos Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.

Salienta-se ainda, que a Valorização da Motivação se correlaciona negativamente com a Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor.

Quanto à Motivação Global, correlaciona-se negativamente com Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor.

No que se refere à Orientação para a Aprendizagem, correlaciona-se negativamente com a Liberdade, Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor.

Na Orientação para os Resultados, correlacionam-se negativamente com a Liderança, Apoio e Compreensão.

Conclui-se assim, que professores Líderes, Apoiantes e Compreensivos tendem a ser percebidos como orientando mais os alunos para a aprendizagem, ao passo que professores Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos, tendem a ser percebidos como orientando mais os alunos para os resultados.

Na inexistência de literatura que corrobore os nossos resultados, apenas podemos afirmar que as hipóteses 14 e 15 confirmam-se parcialmente. Assim, na hipótese 14, confirma-se a percepção de Liderança, Apoio e Compreensão como orientadora dos alunos para objetivos de aprendizagem, o que poderá estar relacionado com a confiança que é transmitida aos alunos. Já na hipótese 15, confirma-se a percepção de Liberdade, Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor, como orientadora dos alunos para os resultados, sendo que estes percebem que os professores apenas pretendem que os alunos tenham bons resultados, independentemente de terem ou não uma aprendizagem consolidada.

Conclusão do Capítulo IV

Ao longo deste capítulo foram apresentados e discutidos os resultados do estudo empírico desta investigação. Este estudo teve então como objetivo analisar a relação da percepção da interação Professor-Aluno na motivação escolar dos alunos, em alunos do ensino secundário, à disciplina de Matemática.

Assim, tentamos sempre relacionar as variáveis independentes com as variáveis dependentes (variáveis sociodemográficas, como o sexo, a idade dos alunos, o ano de escolaridade, o número de negativas à disciplina de Matemática e as habilitações dos pais). De forma a estudar o efeito destas variáveis independentes nas variáveis dependentes, procedemos à análise estatística dos dados, dados que revelaram diversas associações e relações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Assim, constatamos que:

- a. Verificaram-se diferenças significativas na percepção dos alunos acerca do comportamento do professor, marcado pela Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor;
- b. Encontraram-se também diferenças estatisticamente significativas em função da idade e da percepção de Rigor, Repreensão e Liberdade por parte do professor.
- c. Existem ainda diferenças estatisticamente significativas na percepção dos alunos acerca do comportamento do professor, marcada pela Liberdade, Insatisfação, Repreensão e Rigor. Assim, os alunos do 10^a ano percecionam o professor como mais Insatisfeito, Repreensivo, Rigoroso e Inseguro. Quanto aos alunos do 12^o ano, percecionam o professor como Liderante, Apoiante; Compreensivo e Liberal;
- d. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de Liderança, Apoio, Compreensão, Insatisfação e Repreensão.
- e. No que se refere aos resultados académicos, há diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas, à exceção da Liberdade.
- f. No que se refere aos Objetivos de Realização, verificamos diferenças estatisticamente significativas na Orientação para a Aprendizagem e na Orientação para os Resultados. Para além disso, verificamos que os elementos do sexo masculino são mais voltados para Objetivos Centrados no Resultados e

os elementos do sexo feminino mais voltados para Objetivos Centrados na Aprendizagem.

- g. No que se refere à relação entre a percepção do comportamento do professor e a motivação para a realização, verificamos que:
- i. Existem diferenças estatisticamente significativas entre a Liderança e Valorização para a Motivação, a Motivação Global, a Orientação para a Aprendizagem e a Orientação para Objetivos Sociais.
 - ii. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o Apoio e a Valorização para a Motivação, a Motivação Global, a Orientação para Objetivos Centrados na Aprendizagem.
 - iii. Na Compreensão, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a Motivação Global e a Orientação para a Aprendizagem.
 - iv. Quanto à Insegurança, encontram-se diferenças estatisticamente significativas na Valorização para a Motivação, na Orientação para a Aprendizagem e na Orientação para os Resultados.
 - v. No que se refere à Insatisfação, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na Valorização para a Motivação, na Motivação Global e na Orientação para Objetivos de Aprendizagem, Objetivos de Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.
 - vi. Relativamente à Repreensão, encontram-se diferenças estatisticamente significativas na Motivação Global, e na Orientação para Objetivos Centrados na Aprendizagem, Objetivos Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.
 - vii. Por fim, no Rigor, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos Objetivos Centrados nos Resultados e Objetivos Sociais.

Conclui-se assim, que professores Líderes, Apoiantes e Compreensivos são percebidos como orientando mais os alunos para a aprendizagem, ao passo que professores Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos, são percebidos como orientando mais os alunos para os resultados.

Desta forma, podemos referir que os resultados desta investigação nos permitiram confirmar algumas das hipóteses e refutar outras. Assim, confirma-se a

hipótese H2, refutam-se as hipóteses H1, H6, H8, H9 e H10, H11, H12, H13. Confirma-se parcialmente as hipóteses H3, H4, H5, H7, H14 e H15.

Conclusão da Parte II

Nesta segunda parte, procedemos à apresentação empírica do estudo realizado, na tentativa de analisar de que forma a percepção que os alunos formam acerca do comportamento do seu professor de Matemática, afeta a sua motivação para a realização. A par disso, estudamos estas variáveis em função das variáveis sociodemográficas delineadas e recolhidas para esse efeito.

Assim, no capítulo III procedemos à apresentação do método de estudo, à apresentação dos objetivos do mesmo, bem como as hipóteses delineadas, efetuando ainda a descrição da amostra, os instrumentos de medida utilizados, o procedimento efetuado e terminando com e uma breve conclusão.

No capítulo IV, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico.

Pelos dados obtidos, foi possível perceber a relevância que a percepção do comportamento do professor tem na sala de aula, afetando e influenciando a motivação dos alunos para a realização e conseqüentemente, para o seu sucesso académico.

Consideramos então e de uma maneira geral, que a maioria dos alunos percecionam os seus professores como Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos. Contudo, os elementos do sexo feminino percecionam o seu professor de Matemática como Apoiantes, Compreensivos e Liderantes, sendo que os rapazes percecionam o professor como mais Liberal, Inseguro, Insatisfeito, Repreensivo e Rigoroso. Denota-se ainda, que à medida que a idade dos alunos avança, estes percecionam o professor como mais Apoiantes, Liberais, mas também Inseguros. Há no entanto diferenças relativas ao ano de escolaridade, em que os alunos do 10^a ano percecionam o professor como mais Insatisfeito, Repreensivo, Rigoroso e Inseguro, enquanto os alunos do 12^o ano, percecionam o professor como Liderante, Apoiantes; Compreensivos e Liberais. Já no que se refere à influência da percepção do comportamento do professor nos resultados escolares, existem correlações positivas nas subescalas Liderança, Apoio e Compreensão. Por outro lado, existem correlações negativas entre a nota de Matemática e a percepção de Liberdade, Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor.

Relativamente aos Objetivos de Realização, verificamos que os elementos do sexo masculino são mais voltados para Objetivos Centrados no Resultados e os elementos do sexo feminino mais voltados para Objetivos Centrados na Aprendizagem.

E no que se refere ao ano de escolaridade, os alunos de 10º ano apresentam valores superiores no que se refere à Orientação para Objetivos Centrados na Aprendizagem, sendo que na Orientação para Objetivos Centrados nos Resultados, os alunos de 12º ano apresentam maiores resultados. Quanto à Orientação para Objetivos Sociais, esta mantém-se estável em ambos os grupos. A par disso, há uma correlação positiva entre a Valorização da Motivação, a Motivação Global e a Orientação para a Aprendizagem no que se refere aos resultados escolares. Contudo, verifica-se uma correlação negativa entre a Orientação para os Resultados e a Orientação para os Objetivos Sociais. Quanto à variável habilitações dos pais, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre estas e a motivação dos alunos.

Para além desta caracterização, este estudo teve como objetivo perceber de que forma se relacionavam a percepção de comportamento dos professores e a motivação para a realização dos alunos, o que nos permitiu perceber que alunos cujos objetivos se orientam para a aprendizagem, percebem os seus professores como mais Líderes, Apoiantes e Compreensivos. Por sua vez, alunos cujos objetivos se orientam para os resultados, percebem os professores como mais Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos.

Assim, é importante desenvolver junto dos alunos a motivação para objetivos centrados na aprendizagem, bem como dotar os professores do conhecimento que a percepção que os alunos elaboram do seu comportamento tem impacto na motivação destes para a realização, uma vez que esta se relaciona diretamente com o sucesso académico dos mesmos.

Conclusão Geral

Ao longo da primeira parte desta investigação, efetuamos um enquadramento teórico quer acerca da percepção da interação professor-aluno, quer da motivação em contexto de realização. Assim, no primeiro capítulo abordamos o conceito de aprendizagem, referindo a sua definição, bem como a evolução do conceito, uma vez que é no contexto de aprendizagem que decorre toda a investigação. Seguidamente, apresentamos os fatores que influenciam essa mesma aprendizagem, dos quais os ambientais, onde salientamos a gestão da sala de aula e as características do professor eficaz. Foi dada ênfase a esta vertente, uma vez que o estudo decorre no contexto de sala de aula. Após os fatores ambientais, foram abordados os fatores pessoais, onde destacamos a percepção da interação professor-aluno e a analisamos através do Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor. Foi através deste modelo que pudemos delinear oito tipos de perfil de interação do professor, variável que estudamos na parte empírica deste trabalho.

No segundo capítulo, abordamos a concetualização do termo motivação e abordamos algumas das teorias contemporâneas na área da Psicologia da Educação, sendo teorias com grande relevo no estudo deste fenómeno. Assim, foi abordada a Teoria Atribucional de Weiner, bem como a Teoria das Concepções de Inteligência de Dweck. No entanto, e dada a escassez de estudos nacionais e a importância referida pela literatura, destacamos como principal teoria a Teoria dos Objetivos de Realização, enquanto teoria segundo a literatura mais recente, permite analisar a influência das estruturas da sala de aula, e dos diferentes ambientes sobre a motivação dos alunos, a aprendizagem e por conseguinte, os resultados académicos.

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos o estudo empírico realizado sobre a percepção da interação professor-aluno possuem acerca da interação que estabelecem com o seu professor de Matemática, estudamos ainda a motivação dos mesmos (alunos do 10º e 12º ano), bem como de que forma estas variáveis dependentes se relacionam com outras variáveis, tais como o sexo, a idade, o número de negativas a Matemática, a nota da disciplina de Matemática, as habilitações dos pais e por fim, tentamos correlacionar as duas variáveis dependentes.

Assim, os resultados obtidos por este estudo, permitiram confirmar algumas hipóteses e refutar outras. No que se refere ao estudo da percepção da interação

professor-aluno, e partindo de uma amostra de 418 alunos do ensino secundário, pudemos confirmar que os alunos percebem os seus professores como Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos, sendo no entanto que os elementos do sexo feminino percebem o professor como mais Apoiantes, Compreensivos e Liderantes. Já os elementos do sexo masculino, percebem o professor como mais Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos. No que se refere à idade, esta correlaciona-se positivamente com o perfil de Apoio, Liberdade e Insegurança. Foi ainda verificado, que os alunos mais novos (10º ano), percebem o professor como mais Insatisfeitos, Repreensivos, Rigorosos e Inseguros. Enquanto os alunos mais velhos (12º ano), percebem o professor como Liderante, Apoiantes; Compreensivos e Liberais. Quanto aos resultados académicos, estes correlacionam-se de forma positiva com o perfil de Liderança, Apoio e Compreensão, sendo que se correlacionam negativamente com a Liberdade, Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor.

No que se refere ao estudo da motivação, constatamos que os alunos do sexo masculino são mais orientados para Objetivos Centrados nos Resultados, enquanto as raparigas são mais voltadas para Objetivos Centrados na Aprendizagem. Na vertente do ano de escolaridade, os alunos do 10º ano são mais voltados para Objetivos Centrados na Aprendizagem, enquanto os alunos do 12º ano são mais voltados para Objetivos Centrados nos Resultados. Tal como refere a literatura, à medida que a escolaridade aumenta, os alunos tendem a orientar os seus objetivos em função dos resultados e em detrimento da aprendizagem (Faria & Parracho, 2004). No estudo da relação entre os resultados académicos e as subescalas motivacionais, não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas, sendo no entanto que os resultados escolares se correlacionam de forma positiva com os Objetivos Centrados na Aprendizagem, tal como refere a literatura (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda e Rosário, 2008; Miranda & Almeida, 2009). Não foram no entanto encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas, no que se refere à orientação para os objetivos e as habilitações académicas dos pais.

De facto, a literatura refere a importância da relação professor-aluno, sendo que a perceção da relação com o professor, nas dimensões influência e principalmente de proximidade, permite um padrão mais consistente de motivação, confiança e esforço dos alunos (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbles, 2006), isto é, de forma a promover o sucesso dos alunos, os professores deverão demonstrar padrões de

dominância mas também de cooperação (Wubbles, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Assim, os estudos que incluem a perspectiva interpessoal, indicam uma relação forte e positiva entre a percepção de influência e de proximidade nos resultados cognitivos e afetivos dos seus alunos (Wubbels e Brekelmans, 2005; Levy, den Brok, Wubbles & Brekelmans, 2002; Levy, den Brok, Wubbles & Brekelmans, 2003; Mainhard, den Brok, Brekelmans & Wubbles, 2006), bem como a existência de uma ambiente que proporcione a proximidade e seja uma ambiente afetivo, parecem conduzir os alunos ao sucesso (Vieira, 2005). Mais se refere, salientando que quanto mais os professores são percebidos como cooperantes, maior o sucesso escolar dos alunos (den Brok, Brekelmans & Wubbles, 2004). Percebe-se assim que a interação que o professor estabelece, está relacionada com o sucesso e a motivação dos alunos, sendo que um relacionamento interpessoal saudável entre professor-aluno, é um dos pré-requisitos para os estudantes se envolvam na aprendizagem das diversas atividades (den Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels, 2005). Assim, uma boa gestão da sala de aula, deverá contemplar a aceitação pessoal dos alunos, algum senso de humor, bem como sugestões que permitam a realização dos trabalhos escolares. São então professores que preparam as suas aulas, e introduzem de forma gradula os procedimentos, atendendo às necessidades de cada um e modelando de forma adequada o comportamento dos alunos (Wubbles, 2007).

Na componente motivacional, a literatura, refere que alunos com objetivos centrados nos resultados parecem possuir mais consequências negativas para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual do que os alunos com objetivos centrados na aprendizagem (Faria & Parracho, 2005). Como acrescenta Fonseca (1999 *cit in* Sarmiento, 2007), objetivos centrados na aprendizagem estão relacionados com comportamentos adaptados, ao passo que objetivos centrados nos resultados, estão relacionados com comportamentos desadaptados. Desta forma, os alunos cujos objetivos são orientados para a aprendizagem apresentam-se como mais adaptados e mais motivados por um maior período de tempo (Duda, 2001 *cit in* Sarmiento, 2007; Lemos, 2002).

Apesar de este estudo tentar perceber se os alunos do ensino secundário são mais ou menos orientados para a aprendizagem ou para os resultados, a literatura sugere que os alunos podem possuir múltiplos objetivos no contexto de sala de aula (Bouffard *et al.*, 1995, Harackiewicz *et al.*, 1998, Meece & Holt 1993, Pintrich 2000, Wentzel, 1992

cit in Meece, Andreman & Andreman, 2006). Ainda assim, não é claro qual das combinações de objetivos é mais adaptável para os alunos, para a realização de tarefas e para os contextos de aprendizagem (Midgley *et al.*, 2001 *cit in* Meece, Andreman & Andreman, 2006).

Como salienta Fontaine (1988; 2005), a motivação em contexto escolar é então determinante quer no sucesso escolar quer na formação académica alcançada pelos alunos, conforme comprovado por diversos estudos. Como refere a autora, “a qualidade das aprendizagens escolares (...) assim como o seu futuro desempenho (...) não dependem exclusivamente das suas capacidades intelectuais, mas também do seu modo de lidar com os desafios e as dificuldades associadas a qualquer situação de aprendizagem” (2005, p.11). Acrescenta Lemos (1989, p.32) que é essencial esclarecer a “influência do professor na determinação dos processos motivacionais dos alunos na situação de sala de aula”.

Percebe-se assim a importância da percepção da interação professor-aluno e da motivação para a realização em contexto escolar, pelo que pretendemos com este estudo analisar o impacto dessa percepção de interação Professor-Aluno na motivação escolar dos alunos em alunos do ensino secundário, percebendo-se que professores Líderes, Apoiantes e Compreensivos orientam mais os alunos para a aprendizagem, ao passo que professores Liberais, Inseguros, Insatisfeitos, Repreensivos e Rigorosos, orientam mais os alunos para os resultados.

Destacamos contudo, algumas limitações deste estudo, dentre as quais, o tempo disponível para a realização do mesmo. Ainda, o facto de nem sempre ter sido possível a estagiária aplicar os instrumentos, poderá ter influenciado as respostas dos alunos, uma vez que a recolha foi efetuada por vários aplicadores. Contudo, foi dada formação a cada Diretor de Turma, de modo a minimizar o viés dos resultados. De salientar ainda que a dimensão dos instrumentos, podendo este facto ter contribuído para a saturação dos alunos.

Ainda, a escassez de literatura nacional no que se refere aos objetivos de realização e principalmente à percepção da interação professor-aluno, constituiu uma dificuldade acrescida na elaboração deste trabalho, não oferecendo um leque abrangente no que se refere ao tema e limitando o estabelecimento de conclusões a partir dos dados empíricos obtidos.

Por último, o facto de a amostra se resumir a 418 alunos de 4 escolas secundárias do Norte do país, e apenas se circunscrever à disciplina de Matemática, não podendo desta forma generalizar os dados a outras disciplinas. Assim, futuras investigações serão necessárias quer no que se refere a outras disciplinas, quer às faixas etárias, localização geográfica, bem como a recolha das notas do 2º período ao invés das notas do 1º período como efetuado neste estudo.

De facto, este estudo sugere que a percepção da interação professor-aluno e a motivação para a realização se encontram relacionadas, pelo que os professores deverão ser orientados no sentido de adotar comportamentos de liderança, apoio e compreensão no sentido de orientar os seus alunos para a aprendizagem e assim promover o sucesso académico dos mesmos, o que poderá ser promovido através de ações de formação junto dos professores, onde lhes sejam apresentados os resultados e estratégias a desenvolver nas suas salas de aula.

De facto, a realização deste trabalho acaba por confirmar de certa forma o que vamos percebendo quando estagiamos numa escola ou mesmo o que experienciamos enquanto alunos.

Assim, acaba por demonstrar que a percepção da proximidade dos professores influencia de forma positiva a adoção dos objetivos de realização e por sua vez os resultados académicos. Quer por experiência, quer por relatos recolhidos juntos dos alunos de forma informal, estes possuem uma maior motivação para o estudo quando percebem que o professor os apoia, os incentiva, atende às suas ideias, lhes presta a devida atenção e dá espaço à discussão de ideias e demonstra de que forma a matéria lecionada tem a utilidade no dia-a-dia de cada um deles.

Enquanto estagiária, este trabalho constitui-se como um enorme desafio, quer em termos académicos, quer em termos pessoais. Ainda assim, penso que profissionalmente o estágio permite ao psicólogo dotá-lo de conhecimentos extremamente úteis na prática enquanto psicólogo, sendo que fiquei o estágio permitiu uma real noção do quão importante é a percepção que transmitimos aos outros e o quanto essa percepção pode influenciar positivamente ou negativamente a reação dos outros, quer seja no contexto escolar ou num outro contexto do dia-a-dia.

Mais ainda, este estudo constitui-se como uma mais-valia na investigação em Psicologia da Educação, uma vez que permite ao psicólogo perceber o quão é importante desenvolver a motivação dos alunos a todos os níveis, sendo que neste caso,

no sentido de perceberem a importância da orientação para objetivos centrados na aprendizagem e da sua relação com o sucesso académico. Ainda, desmistificar e esclarecer junto destes a forma como percebem o professor, e de que forma essa percepção os pode auxiliar ou pelo contrário, prejudicar ao nível motivacional, na adoção de objetivos de realização e no sucesso académico.

Quanto aos professores, é igualmente importante perceberem que a percepção que os alunos elaboram (independentemente de ser real ou não), influencia a sua motivação e a sua orientação para os objetivos de realização. De facto, é importante que percebam como as variáveis emocionais e de contexto, influenciam a atribuição que os alunos fazem da realidade que os rodeia.

Bibliografia

- Amado, J., & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Antão, J. A. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Antunes, J., & Veiga, F. (2004). Aspetos motivacionais dos alunos e ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. *II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget*. Almada: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares.
- Antunes, J.M. (2002). *Motivação e atitudes dos jovens alunos face ao ambiente da sala e da escola*. Tese de Mestrado publicada. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Arends, R. (2001). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- Arends, R. L. (1995). *Aprender a ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trads.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, A. & Faria L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2005). Manifestações diferenciais das atribuições e dimensões causais no fim do ensino secundário português. In B. Silva & L. S. Almeida (Coords.), *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 2411-2424). Braga: Universidade do Minho.

- Azevedo, A. M. (2005). *Motivação e Sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Azevedo, A., Dias, P., Guimarães, T., Lima, I., Salgado, A., Barbosa, A., Fonte, D., Wubbles, Th., & Brok, P. (2010). Exploring teacher-students interaction and school achievement of younger students: contributes of the Questionnaire on Teacher Interaction adaptation on Portuguese context. In Th. Wubbles, P. Brok, J. Levy, J. Tartwijk & B. Fraser (Orgs.). *Program of Internacional Conference on Interpersonal Relationships in Education* (pp. 7). Boulder, Colorado, USA.
- Barbosa, A. (2011). *A perceção da interação professor-aluno e a autorregulação da aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Bastos, A.S. (2011). *A perceção do contexto de sala de aula, as emoções académicas e a motivação para a aprendizagem na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Biggs, J., & Watkins, D. (1995). *Educational psychology for the asian teacher*. Singapore: Prentice-Hall.
- Bilimória, H., & Almeida, L. (2008). Aprendizagem autorregulada: Fundamentos e organização do “Programa SABER”. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (12), 13-22.
- Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4) 407-442.
- Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behavior on student’s subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 20-33.

- Coelho, J. (2008). Sucesso ou insucesso na matemática no final da escolaridade obrigatória, eis a questão! *Análise Psicológica*, 4 (26), 663-678.
- Cordeiro, P., Lens, W., & Bidarra, M. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (2), 1-31.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171-200.
- Dowson, M.D., McInerney, D.M., & Nelson, G.F. (2006). An investigation of the effects school context and sex differences on student's motivational goal orientations. *Educational Psychology*, 26 (6), 781-811.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^a ed., p. 392-431). New York: Mcmillan.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-emocional*. Porto: Porto Editora.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist Association*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109-132.

- Emmer, E., Evertson, C., & Worsham, M. (2000). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Faria, L. (1996). Concepções pessoais de inteligência: Aspetos desenvolvimentais em adolescentes portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 71-79.
- Faria, L. (1997). Objetivos de realização: Que implicações para o estudo da motivação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2,3, 211-221.
- Faria, L. (1998). Perspetiva sócio-cognitiva da motivação: Contributos teóricos e desenvolvimentos empíricos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluacion Psicológica*, 2 (6), 41-60.
- Faria, L. (2007). Concepções pessoais de inteligência: Na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação", *Revista PSIC*, 8 (1), 13-20.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, L., & Fontaine, A.M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L., & Fontaine, A.M. (1997). Concepções pessoais de inteligência e atribuições: As suas relações recíprocas e as suas influências sobre a realização escolar, In *Atas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Lisboa.

- Faria, L., & Parracho, D. (2004). Objetivos de realização: Estudos diferenciais em contexto escolar. *Psicologia e Educação*, 3 (1), 53-65.
- Faria, L., & Parracho, D. (2005). Objetivos de realização: Construção de uma escala para o contexto escolar português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 29-49.
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Conceções pessoais de inteligência e autoestima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos?. *Análise Psicológica*, 4 (22), 747-764.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonte, D. (2011). *A influência da relação pedagógica no sucesso escolar na disciplina de Matemática em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Fukuda, C.C., & Pasquali, L. (2002). Professor eficaz: Um instrumento de aferição. *Avaliação Psicológica*, 2, 1-16.
- Getzels, J.W. & Thelen, H.A. (1960). The classroom group as a unique social system. *National Society for Studies in Educationa Year Book*, 59, 53-82.
- Harackiewicz, J.M, Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18, 169-183.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescent's affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and individual differences*, 11 (2), 187-212.
- Khine, M. S., & Fisher, D. L. (2004). Teacher interaction in psychosocial learning environments: cultural differences and their implications in science instruction. *Research in Science & Technological Education*, 1 (22), 99-111.
- Khine, M., & Atputhasamy, L. (2005). *Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms*. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy, Singapore. Research, Policy, Practice.
- Koul, R., & Fisher, D. (2006). *Student's perceptions of teacher's interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers*. Teaching and Learning Forum.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Huntington.
- Leal, J.A. (2007). *Expectativas e sucesso escolar: Contributo para a desmistificação da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto.
- Leandro, R. (2006). *Insucesso escolar na Matemática: Um (outro) olhar – Perceção dos alunos do 6º ano do Ensino Básico sobre o insucesso escolar na Matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Lemos, M. (1997). A motivação em sala de aula: Objetivos dos alunos e dos professores. *Atas do VI Seminário: "A componente psicológica na formação de professores e outros agentes educativos"*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação de Psicólogos, Évora.

- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lemos, M.S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M.S. (2002). A experiência do aluno na sala de aula: Os objetivos como orientadores da ação. In M.S. Lemos & T.R. Carvalho (Orgs.). *O aluno na sala de aula* (pp. 19 – 46). Porto: Porto Editora.
- Levy, J., Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Student's perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lozano, A.B., Uzquiano, M.P., Malmierca, J.L., & Blanco, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria (eso) y bachillerato com alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Mainhard, M.T., Brok, P. den, Brekelmans, M. & Wubbels, Th. (2006). Stabilisation of interpersonal behaviour perceptions in the classroom. In J. Beishuizen, P. van den Bos, Y. Leeman, M. Lunenberg, B. van Oers, W. van Os, C. Peters, J. van der Schee, K. van der Veer, A. Verkleij, M. Volman & W. Wardekker (Eds.), *Samen kennis ontwikkelen. Proceedings Onderwijs Research Dagen 2006* (pp. 153). Amsterdam: Onderwijscentrum VU.

- Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Mashburn, A., Hamre, B., Downer, J., & Pianta, R. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of Prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4 (24), 367-380.
- McInerney, D.M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26 (6), 717-734.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Andreman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Reviews Psychology*, 57, 487-503.
- Meneses, H., & Lemos, M. (2006). Adaptação de uma escala de avaliação dos objetivos sociais dos estudantes: Estudo psicométrico da escala de objetivos sociais – versão reduzida (EOS-VR). *Atas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: "Formas e Contextos"*. Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação, (2009). *Pisa 2009: Competências dos alunos portugueses*. Consultado em 15 de Agosto de 2011 de http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Apres_Gulb_Final.pdf.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, 10, 36-61.
- Murray, E. J. (1973). *Motivação e emoção* (3ª ed.) (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1964).

- NeSmith, R. (2003). Student's and teacher's perceptions of effective teaching and learning in the middle level science classroom: The effects on student achievement. Tese de Doutorado. Curtin University of Technology.
- Neves, S.P., & Faria, L. (2005). Conceções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia, 18* (2), 101-128.
- Neves, S.P., & Faria, L. (2008). Atribuições e dimensões causais: Reformulação, adaptação e validação de um questionário. *Psychologica, 48*, 47-75.
- Norris, J.A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into practice, 42* (4), 313-318.
- Oliveira, J.H. (2007). *Psicologia da educação: Aprendizagem/aluno* (2ª edição). Porto: Legis Editora.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 1* (99), 83-98.
- Penna, A. G. (1980). *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pereira, A. (1996). *Percepção da relação professor/aluno na prática clínica de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar: Porto.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology 25*, 92–104.
- Ponte, J. (2002, novembro). *O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?* Comunicação apresentada no Seminário do Conselho Nacional de Educação “O ensino da Matemática: Situação e perspetivas”, Lisboa.

- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.121-140). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.141-165). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Sarmiento, H.M. (2007). *Objetivos de realização, autonomia percebida e crenças sobre a competência desportiva: Um estudo realizado com futebolistas portugueses*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- Strack, S. (1996). Special series: Interpersonal theory and the interpersonal circumplex: Timothy Leary's Legacy. *Journal of Personality Assessment*, 66, 211-307.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A., & Rosário, P. (2008). Capacidade predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 111-122.
- Veiga, F., & Antunes, J. (2004). Escala de avaliação do ambiente psicossociológico da sala de aula. *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Ventura, M. (2001). *Motivação e perceção das práticas pedagógicas nas aulas de matemática*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Walberg, H.J. (1976). The psychology of learning environments: behavioral, structural or perceptual?. *Review of Research in Education*, 4, 142-178.
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 5, 201-225.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Weinstein, C. (2003). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Winne, P.H. & Marx, R.W. (1977). Reconceptualizing research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668-678.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels, Th. (2007). Classroom management around the world. In M. Hayden, J. Levy & J. Thomson (Eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (pp. 267-280). London: Sage.
- Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practise and Contemporary Issues* (pp. 1-30). Mahawan NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos

Anexo1

Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.)

(original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado à população portuguesa por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok, 2010)

Neste questionário pedimos-te que descrevas o comportamento do teu professor. A tua colaboração pode ajudar o teu professor a melhorar a forma como ensina. **NÃO ESCREVAS O TEU NOME** porque as respostas são confidenciais e anónimas. Este questionário **NÃO É UM TESTE**. O teu professor não vai ler as tuas respostas e não vão influenciar as tuas notas. O professor irá apenas receber a média dos resultados da turma, não os resultados individuais.

Em seguida, irás encontrar 64 afirmações. Para cada afirmação, responde de 0 a quatro (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Por exemplo:

	Nunca			Sempre	
	0	1	2	3	4
O professor expressa-se de forma clara	0	1	2	3	4

Se consideras que o teu professor se expressa sempre de forma clara, faz um círculo no número 4. Se consideras que o teu professor nunca se expressa de forma clara, faz um círculo no número 1. Também podes responder 2,3 e 4, que são respostas intermédias.

Obrigada pela colaboração.

	Nunca				Sempre
1. O professor é severo	0	1	2	3	4
2. Temos de estar calados na aula deste professor	0	1	2	3	4
3. O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	1	2	3	4
4. O professor confia em nós	0	1	2	3	4
5. O professor fica preocupado quando não o compreendemos	0	1	2	3	4
6. Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	1	2	3	4
7. O professor ameaça castigar-nos	0	1	2	3	4
8. Podemos decidir algumas coisas na aula	0	1	2	3	4
9. O professor é exigente	0	1	2	3	4
10. O professor pensa que copiamos	0	1	2	3	4
11. O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	0	1	2	3	4

12. O professor acha que não sabemos nada	0	1	2	3	4
13. Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	0	1	2	3	4
14. Os testes deste professor são difíceis	0	1	2	3	4
15. O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	0	1	2	3	4
16. O professor fica zangado inesperadamente	0	1	2	3	4
17. Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	0	1	2	3	4
18. O professor simpatiza connosco	0	1	2	3	4
19. O professor tenta ridicularizar-nos.	0	1	2	3	4
20. Os níveis de exigência do professor são muito elevados	0	1	2	3	4
21. Conseguimos influenciar o professor	0	1	2	3	4
22. Precisamos da permissão do professor antes de falar	0	1	2	3	4
23. O professor parece inseguro	0	1	2	3	4
24. O professor olha-nos de cima	0	1	2	3	4
25. Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós	0	1	2	3	4
26. O professor é infeliz	0	1	2	3	4
27. O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	0	1	2	3	4
28. O professor deita-nos abaixo	0	1	2	3	4
29. O professor tem um interesse especial pelos alunos	0	1	2	3	4
30. O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	0	1	2	3	4

	Nunca				Sempre
31. O professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	3	4
32. O professor percebe quando nós não compreendemos	0	1	2	3	4
33. O professor deixa-nos levar a nossa avante	0	1	2	3	4
34. O professor é hesitante	0	1	2	3	4
35. O professor é amigável	0	1	2	3	4
36. Aprendemos muito com o professor	0	1	2	3	4
37. O professor é alguém com quem podemos contar	0	1	2	3	4
38. O professor zanga-se com facilidade	0	1	2	3	4
39. O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	0	1	2	3	4
40. O professor prende a nossa atenção	0	1	2	3	4
41. O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	0	1	2	3	4
42. O professor deixa-nos mandar nele	0	1	2	3	4
43. O professor é impaciente	0	1	2	3	4
44. O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	0	1	2	3	4
45. O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	0	1	2	3	4
46. É fácil gozar com o professor	0	1	2	3	4
47. O professor tem sentido de humor	0	1	2	3	4
48. O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	0	1	2	3	4
49. O professor dá-nos muito tempo livre na aula	0	1	2	3	4
50. O professor aceita uma piada	0	1	2	3	4
51. O professor tem mau feitio	0	1	2	3	4
52. O professor é um bom líder	0	1	2	3	4
53. Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	0	1	2	3	4
54. O professor parece insatisfeito	0	1	2	3	4

55. O professor é tímido	0	1	2	3	4
56. O professor é paciente	0	1	2	3	4
57. O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	0	1	2	3	4
58. O professor é desconfiado	0	1	2	3	4
59. É fácil começar uma discussão com o professor	0	1	2	3	4
60. As aulas do professor são agradáveis	0	1	2	3	4
61. Temos medo do professor	0	1	2	3	4
62. O professor age de forma confiante	0	1	2	3	4
63. O professor é sarcástico	0	1	2	3	4
64. O professor é brando	0	1	2	3	4

Anexo 2

Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD)

(original de McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado à população portuguesa por Gomes, Azevedo & Dias, 2011)

Neste trabalho estamos interessados em perceber em que grau os alunos gostam do trabalho escolar. Vamos apresentar-te o que alguns alunos pensam e queremos que nos digas em que grau concordas com essas afirmações. Para tal, utiliza a escala de 1 a 5 para nos dizer que **DISCORDAS FORTEMENTE (1), DISCORDAS (2), NÃO TENS A CERTEZA (3), CONCORDAS (4)** ou **CONCORDAS FORTEMENTE (5)** com a afirmação.

Recorda que isto **não é um teste. Não existem respostas certas nem erradas.** Estamos apenas interessados em perceber o grau em que gostas dos trabalhos que fazes na escola. Algumas afirmações podem parecer parecidas mas são diferentes e importantes para perceber melhor a tua opinião sobre o estudo. As tuas respostas são **anónimas e confidenciais** e ninguém na escola terá acesso a elas.

Interesse pelo trabalho na escola: <i>Aponta a tua resposta em todos os itens.</i>	Discordo fortemente	Discordo	Não tenho a certeza	Concordo	Concordo fortemente
1. A motivação é importante para ser bem sucedido na escola	1	2	3	4	5
2. Quando eu estou motivado, saio-me melhor na escola	1	2	3	4	5
3. Alunos que estão motivados saem-se bem na escola	1	2	3	4	5
4. Eu estou motivado na escola	1	2	3	4	5
5. Eu fico mais motivado quando vejo que o meu trabalho está a melhorar	1	2	3	4	5
6. Eu sou mais motivado quando sou bom em alguma coisa	1	2	3	4	5
7. Eu sou mais motivado quando trabalho com outros	1	2	3	4	5
8. Eu sou mais motivado quando estou a resolver problemas	1	2	3	4	5
9. Eu sinto motivado na escola durante muito tempo	1	2	3	4	5
10. Eu estou mais motivado quando estou a melhorar no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
11. Eu sinto-me motivado na escola a maior parte do tempo	1	2	3	4	5
12. Eu estou mais motivado quando estou confiante de que consigo fazer o meu trabalho escolar	1	2	3	4	5

13. Estou mais motivado quando estou num grupo	1	2	3	4	5
14. Eu estou mais motivado quando recebo recompensas	1	2	3	4	5
15. Eu estou mais motivado quando recebo boas notas	1	2	3	4	5
16. Eu estou motivado para estudar na minha escola	1	2	3	4	5
17. Eu estou mais motivado quando trabalho com amigos na escola	1	2	3	4	5
18. Eu estou geralmente motivado no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
19. Eu estou mais motivado quando sou notado por outros	1	2	3	4	5
20. Eu estou mais motivado quando estou a competir com os outros	1	2	3	4	5
21. Eu estou mais motivado quando estou encarregue de um grupo	1	2	3	4	5
22. Eu estou mais motivado quando sou elogiado	1	2	3	4	5
23. Eu estou mais motivado quando me estou a sair melhor que os outros	1	2	3	4	5
24. Eu estou mais motivado quando me torno o líder	1	2	3	4	5
25. Eu estou mais motivado quando estou a ajudar os outros	1	2	3	4	5
26. Eu estou mais motivado quando estou a mostrar preocupação pelos outros	1	2	3	4	5

Anexo 3



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Filosofia
Mestrado em Psicologia da Educação



Caro (a) Estudante:

No âmbito da Dissertação de Mestrado, do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia de Braga, estamos a realizar um trabalho de investigação que tem como objetivo analisar o impacto da interação Professor-Aluno na motivação escolar dos alunos do ensino secundário à disciplina de Matemática.

Assim, serão aplicados três instrumentos:

- Questionário Sócio-Demográfico
- Escala de Orientações Gerias para Objetivos de Desempenho
- Questionário de Interação do Professor (a ser preenchido em relação ao professor de Matemática)

Desta forma, agradecemos a vossa colaboração na realização do estudo em causa, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Obrigada pela colaboração!

Dados Sociodemográficos do Aluno

Género: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Ano de escolaridade: _____

Número de reprovações à disciplina de Matemática: _____

Nota da disciplina de Matemática no final do 1º período: _____

	Habilitações
Pai	
Mãe	

Anexo 4

Instruções de Aplicação

1. Ler a introdução do questionário
 - a. O questionário é anónimo e confidencial
 - b. As respostas são voluntárias
 - c. As questões colocadas são relativas à motivação dos alunos e à percepção da interação professor-aluno, com o professor de Matemática
 - d. Não existem respostas certas nem erradas, é importante responder com sinceridade

2. Pedir o preenchimento dos dados Sócio-demográficos
 - a. Onde é pedido *Número de negativas à disciplina de Matemática*, pretende-se que os alunos indiquem quantas vezes tiveram nota negativa no final de período, ao longo da escolaridade (desde o 5º ano). Por exemplo: se durante o ano lectivo transacto tiveram sempre nota negativa (nos três períodos), colocarão "3" e assim consecutivamente.

3. Ler as instruções da *Escala de Orientações Gerais para Objectivos de Desempenho*, alertando para as opções de resposta, que variam de *Discordo Fortemente* a *Concordo Fortemente*. Após todos os alunos terminarem de responder, passar ao ponto seguinte.

4. Ler as instruções do *Questionário de Interação do Professor*, apresentando as opções de resposta, que variam desde *Nunca* até *Sempre*.

