

Efeitos da aprendizagem cooperativa na autoeficácia percebida, na afetividade e no rendimento escolar

Romina Paula Constante Moura Mendes

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof.^a Doutora Cristina Costa Lobo

Coorientação: Prof.^a Doutora Daniela Nascimento

Outubro, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Romina Paula Constante Moura Mendes

Efeitos da aprendizagem cooperativa na autoeficácia percebida, na afetividade e no rendimento escolar

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob a orientação da Prof.^a Doutora Cristina Costa Lobo e sob a coorientação da Prof.^a Doutora Daniela Nascimento



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2017

Agradecimentos

Agradeço, ao diretor, aos professores e aos estudantes da escola pública onde os dados foram recolhidos pela afável hospitalidade e por toda a atenção e disponibilidade no processo de recolha de dados.

À Universidade Portucalense, instituição que me acolheu e que me harmonizou um crescimento repleto de aprendizagens, sucessos e amizades. A todos os professores que me lecionaram, pela dedicação e disponibilidade ao longo do percurso, um muito obrigado.

À minha orientadora, Prof. Doutora Cristina Costa Lobo, por todo o empenho, dedicação, motivação e carinho depositado em mim ao longo destes meses. Obrigado por me proporcionar tantas aprendizagens e ter contribuído para o meu crescimento, não só académico, mas pessoal. Foi um gosto ter sido sua aluna e orientanda.

À minha coorientadora, Prof. Doutora Daniela Nascimento por toda a aprendizagem que me proporcionou. Por todo o incentivo, preocupação e apoio ao longo deste processo, o meu obrigado. Foi um gosto ter sido sua aluna e coorientanda.

Ao Filipe Ribeiro, o meu obrigado pelo apoio, paciência, compreensão e prontidão que sempre demonstrou.

À Joana Matamá, melhor amiga, companheira de licenciatura e mestrado, pelas suas palavras de ânimo e encorajamento que, muitas vezes, foram o estímulo que me permitiu vencer os obstáculos deste processo. À Sílvia Baltarejo, companheira de licenciatura e mestrado, por todos os momentos de interajuda e motivação. À Joana Leal, companheira de licenciatura, por todas as palavras, motivação e ajuda que sempre disponibilizou.

Por último, mas o mais importante, aos meus pais pelo apoio e motivação, pela oportunidade que me deram e pelo investimento feito neste. Ao meu irmão, que sempre me proporcionou uma palavra de ânimo.

Resumo

A escola faz parte da vida de muitos adolescentes, constituindo-se um local promotor de aprendizagens e conhecimentos. Assim, emerge a necessidade da implementação de ações educativas que promovam o sucesso escolar. A afetividade e a autoeficácia são fatores relevantes para o rendimento escolar. Neste sentido, esta investigação pretendeu testar os efeitos da implementação do *Apoio Curricular Entre Pares* (ACP) ao nível da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar nas disciplinas de Português e Matemática em estudantes do 3º ciclo. Foi realizado um estudo quase experimental, com amostra não probabilística de 93 estudantes do 3.º ciclo de estudos do Ensino Básico de uma escola pública do norte de Portugal, divididos em grupo de ACP (N=45) e Oferta Complementar (OC) (N=48). Para a recolha de dados foram contempladas medidas sociodemográficas e escolares, classificações do 1º e 3º período letivos, um instrumento para avaliação da autoeficácia percebida e um instrumento para avaliação da afetividade. Os resultados demonstram que estudantes que frequentam ACP comparativamente com OC, apresentam maiores níveis de autoeficácia para o sucesso académico, eficácia autorregulatória e aprendizagem autorregulada, melhores classificações escolares a Português e Matemática. A implementação de ACP contribui para melhores resultados a Matemática ao longo do ano letivo. A partir destes resultados podemos concluir que a implementação da ação educativa ACP é uma mais valia para o ensino no 3º ciclo, principalmente para a disciplina de Matemática. São discutidas implicações para a intervenção em contextos educativos, são anunciadas limitações e são expostas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Autoeficácia Percebida; Afetividade; Rendimento Escolar

Abstract

The school is part of the life of many adolescents, constituting a place that promotes learning and knowledge. Thus, the need to implement educational actions that promote school success emerges. Affectivity and self-efficacy are relevant factors for school achievement. In this sense, this research aimed to test the effects of the implementation of the *Apoio Curricular Entre Pares* (ACP) Program on the perceived self-efficacy, affectivity and school performance in portuguese and mathematics subjects in 3rd cycle students. A non-probabilistic sample of 93 students from the 3rd cycle of Basic Education studies of a public school in the north of Portugal, divided into groups of ACP (N=45) and Oferta Complementar (OC) (N=48). Data collection included socio-demographic and school measures, 1st and 3rd grade classifications, an instrument for the evaluation of perceived self-efficacy and an instrument for assessing affectivity. The results show that students who attend ACP in comparison to OC have higher levels of self-efficacy for academic success, self-regulation efficacy and self-regulated learning, better portuguese and mathematics classifications. The implementation of ACP contributes to better results in Mathematics throughout the school year. From these results we can conclude that the implementation of the ACP educational action is an added value for teaching in the third cycle, especially for the Mathematics discipline. Implications for intervention in educational contexts are discussed, limitations are announced, and suggestions for future studies are presented.

Keywords: Cooperative Learning; Perceived Self-efficacy; Affectivity; School Performance

Índice

Introdução	9
O presente estudo	13
Método	15
Participantes	15
Instrumentos.....	15
Avaliação da Autoeficácia Percebida	16
Aavaliação da Afetividade.....	17
<i>Ação Apoio Curricular Entre Pares</i>	18
Procedimentos.....	19
Resultados	21
Discussão	34
Referências.....	41

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Pré e Pós Teste através do T-Student para Amostras Emparelhadas	22
Tabela 2. Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Grupos Apoio de Pares e Oferta Complementar no Pós-Teste através do T-Student para Amostras Independentes	23
Tabela 3. Análise do Efeito do Programa Apoio de Pares ou Oferta Complementar na Autoeficácia Percebida, Afetividade e Classificações Escolares entre o Pré e Pós Teste através da ANOVA de Um Fator para Medidas Repetidas.....	24
Tabela 4. Correlações de Pearson entre Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e a Matemática no Grupo Apoio de Pares e no Grupo Oferta Complementar em Pré e Pós Teste.....	27
Tabela 5. Correlações de Pearson da Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e Matemática entre Pré e Pós Teste tanto no Grupo Apoio de Pares como Oferta Complementar.....	29

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema integrativo dos resultados preditivos entre afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar ao longo do tempo do pré-teste para o pós-teste no grupo de Apoio de Pares.....	31
Figura 2. Esquema integrativo dos resultados preditivos entre afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar ao longo do tempo, do pré-teste para o pós-teste no grupo de Oferta Complementar	33

Lista de Abreviaturas

ACP – *Apoio Curricular Entre Pares*

OC – Oferta Complementar

Introdução

A escola faz parte da vida de muitos adolescentes, constituindo-se um local promotor de aprendizagens e conhecimentos, sendo uma experiência que influencia de modo significativo a percepção do adolescente relativamente a si próprio e a quem o rodeia (Sierra, Pedrero, & Chocarro, 2017). Assim, importa perceber a forma como diferentes fatores individuais e sociais podem interferir no modo como o adolescente se comporta, comunica e se relaciona. Neste estudo, procurou compreender-se os efeitos da aprendizagem cooperativa, na afetividade, na autoeficácia percebida e no rendimento escolar expressas no estudante.

A revisão da literatura remete-se com frequência a estudos envolvendo a autoeficácia e a afetividade, comparando cada um destes construtos com outras variáveis, tais como atitudes e o rendimento escolar em Matemática, o *bullying*, a resiliência, o bem-estar subjetivo, os interesses profissionais, as influências no pensamento (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2015; Memoria & Herrera, 2013; Noronha & Mansão, 2012; Santos, Junqueira, & Silva, 2016; Silva, 2013). Apesar desta revisão ter contribuído de forma clara para a evolução do conceito de autoeficácia e da afetividade são, ainda assim, e no que respeita ao contexto do ensino básico, escassos os estudos que investigam a relação entre a autoeficácia e os afetos.

Investigações ao nível do processo de ensino-aprendizagem reforçam o impacto positivo e/ou negativo que os afetos e as expectativas parecem assumir em contexto escolar. Dentro destas expectativas destaca-se a autoeficácia, que compõem a teoria social cognitiva desenvolvida por Bandura (1977), dando contributos em estudos sobre o comportamento humano, destacando-se como a sua representante intrapessoal, procedendo como mediadora entre a cognição, emoção e motivação. A autoeficácia realça a importância das crenças de um indivíduo como um determinante dos seus pensamentos, comportamentos, motivação e afetos, sendo um recurso para alcançar e promover o crescimento pessoal (Azzi & Polydoro,

2006; Bandura, 1977, 2006; Costa & Boruchovich, 2006; Fontes, Neri, & Yassuda, 2010; Rodrigues, Caneda, Martinez, & Aguin, 2017; Schunk, 1995).

As investigações sobre a autoeficácia têm sido realizadas em diversos contextos e campos do conhecimento, entre eles os da saúde, psicologia e educação (Cabrera, Anzano, Sánchez, Méndez, & Olmo, 2011; Neves & Faria, 2007; Oliveira & Soares, 2011; Rodrigues & Barrera, 2007; Souza & Brito, 2008; Teixeira & Lopes, 2012). A autoeficácia tem sido explanada como a percepção que o sujeito tem a respeito das suas capacidades na concretização de determinada tarefa ou acontecimento, ou seja, refere-se à convicção que o indivíduo tem sobre as suas próprias capacidades, bem-estar e realizações profissionais, sendo capaz de realizar e organizar atividades em distintas situações (Bardagi & Baff, 2010; Laochite, Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016; Luengo, Martín, Mácia, Juan, & Sanmartín, 2017; Noronha, Freitas, Piovezan, & Joly, 2013). Caprara, Barbaranelli, Steca e Malone, em 2006, e Schunk, em 1995, concertaram que as crenças de autoeficácia assumem um papel preditivo e mediacional na motivação, na persistência e resiliência. Recentemente, Luengo e cols. (2017), referem que a autoeficácia tem um grande impacto na motivação para o estudo e para o sucesso escolar. As dificuldades de aprendizagem podem contribuir para que os níveis de autoeficácia sejam mais baixos e comprometam as capacidades para desempenhar com sucesso determinada tarefa escolar (Bzuneck, 2001; Loureiro & Medeiros, 2004; Rodrigues & Barrera, 2007). Partilhando das perspetivas teóricas apresentadas anteriormente, Pacheco (2015) assume uma perspetiva que para além de se focar nas capacidades dos estudantes, procura analisar as relações dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, considerando que esses exercem um papel de grande importância no desempenho escolar.

Pode, então, perspetivar-se que a afetividade e as suas implicações na aprendizagem assumem cada vez mais destaque no ambiente escolar, no desenvolvimento cognitivo e no rendimento escolar (Almeida & Lemos, 2005; Costa & Faria, 2013; Ferreira & Nelas, 2016;

Franco & Rodrigues, 2014; Lemos et al., 2008; Mattos, 2012; Rola & Veiga, 2014; Valentini & Laros, 2014), pois o ato de ensinar é resultado de uma prática pedagógica relacional, envolvendo a afetividade dos educandos e dos profissionais que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o estudante pode revelar níveis motivacionais distintos em função da sua percepção mediante a relação com o professor e com os colegas, sendo esse processo igualmente afetado pela crença da autoeficácia que revela, e que pode influenciar positivamente ou negativamente a quantidade de stress, ansiedade, sentimentos e emoções que o indivíduo vai experienciar diante de uma determinada tarefa ou acontecimento (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009; Ferraz & Abreu, 2015; Giacomoni, Souza, & Hutz, 2016; Leite, 2012; Ribeiro, 2010; Santos et al., 2016).

A afetividade é um conceito amplo que faz parte do desenvolvimento do indivíduo, englobando as suas vivências quotidianas e formas de expressão, possibilitando o seu desempenho (Leite, 2012; Wortmeyer, Silva, & Branco, 2014). Constata-se que os afetos são imprescindíveis para o desempenho educacional, uma vez que as crianças referem que a afetividade representa um marco importante no processo de aprendizagem (Santos et al., 2016). Neste contexto, o conceito de afeto torna-se um construto multifacetado (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a) que contribui provavelmente para o desenvolvimento cognitivo, e consequentemente o rendimento escolar (Almeida & Lemos, 2005; Costa & Faria, 2013; Ferreira & Nelas, 2016; Franco & Rodrigues, 2014; Lemos et al., 2008; Mattos, 2012; Rola & Veiga, 2014; Valentini & Laros, 2014).

Alguns autores sugerem que essas dimensões, embora relacionadas, devem ser analisadas de forma independente (Alcalá, Camacho, Giner, & Ibañez, 2006; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a; Snyder & Lopez, 2009). Na base do proposto por diversos autores, os indivíduos que detêm níveis de afetos negativos tendem a vivenciar situações ligadas ao desprazer, mudanças de humor, sensações de raiva, nervosismo, entre outros, enquanto que

sujeitos com predominância de afetos positivos tendem a ser bem-sucedidos/realizados em diversas situações (Noronha, Delformo, & Pinto, 2014; Noronha, Martins, Campos, & Mansão, 2015; Snyder & Lopez, 2009).

Diversos estudos têm revelado que a aprendizagem cooperativa apresenta uma ligação considerável aos construtos anteriormente referidos, uma vez que tende a promover a motivação e o empenho nas tarefas a executar, bem como a promover o rendimento escolar. Johnson e Johnson (1999) ressaltam que a aprendizagem cooperativa deve ser observada como uma atividade onde os estudantes trabalham em contíguo para atingirem determinados fins, desenvolvendo a sua própria aprendizagem, tal como a dos restantes elementos do grupo. Já Bessa e Fontaine (2002) referem que a aprendizagem cooperativa se caracteriza pela divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior permitindo, assim, que os estudantes desenvolvam atividades conjuntas. Na visão de Slavin (1999), a aprendizagem cooperativa segue um monopólio de intervenções de ensino em que, trabalhando em pequenos grupos, os estudantes conseguem ajudar-se uns aos outros, discutir e ajudar na compreensão e resolução de problemas. No entanto, esta aprendizagem não substitui o professor, mas estrutura o trabalho, o estudo e a responsabilidade individual. Para este autor, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa revolucionou o pensamento e as práticas educacionais. Com base nesta metodologia, os estudantes passam a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionadas diversas atividades, implementadas num leque amplo de estratégias em diferentes níveis de escolaridade, melhorando a adaptação escolar, as relações sociais e as classificações escolares (Bernal, 2017; Costa-Lobo, 2011; Cunha & Uva, 2016; Freitas & Freitas, 2002; Silva, 2013). A escola, como comunidade educativa, deve proporcionar uma aprendizagem que permita aos estudantes trabalharem de forma interdependente desenvolvendo competências de cooperação, criando situações em que a única forma de

alcançar as metas pessoais é através das metas de equipa, estabelecendo o sentido de responsabilidade individual, entreajuda, solidariedade e procura, promovendo a aprendizagem e o rendimento escolar (Bowman-Perrott et al., 2013; Cerdá, Trujillo, Noriega, & González, 2017; Freitas, Costa, & Miranda, 2014; Cunha & Uva, 2016; Tella, 2013).

A investigação tem ainda mostrado que estudos realizados em torno da aprendizagem cooperativa revelam que esta, quando comparada com outros métodos de ensino aprendizagem, é mais benéfica para os estudantes, favorecendo a criatividade, o empreendedorismo e promovendo os valores democráticos. Porém, para estes benefícios serem efetivamente concretizados, é necessário criar condições favoráveis à atividade cooperativa dos estudantes (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1994; Pereira, Rego, & Reis, 2003; Trujillo, González, Cerdá & Noriega, 2017).

O presente estudo

O presente estudo propôs-se a avaliar a implementação de uma ação educativa, denominada *Apoio Curricular Entre Pares* (ACP), numa escola do norte de Portugal. Neste sentido, o objetivo principal é testar a eficácia da ação educativa em estudantes do 3.º ciclo, procurando efeitos ao nível da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar, comparando com um grupo de estudantes que frequentou apenas Oferta Complementar (OC). Como tal, e atendendo a revisão da bibliografia exposta, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Observar se os estudantes do 3º ciclo apresentam uma melhoria da autoeficácia percebida, afetividade e do rendimento escolar a Português e Matemática ao longo do ano letivo;
- Investigar se os estudantes do 3º ciclo, que participaram no ACP, apresentam após a sua implementação melhor autoeficácia percebida, afetividade e rendimento escolar a

Português e Matemática comparativamente com o grupo que frequentou apenas OC;

- Analisar o efeito da participação no ACP no desenvolvimento de melhor autoeficácia percebida, afetividade e rendimento escolar a Português e Matemática em estudantes do 3º ciclo, ao longo do ano letivo;
- Estudar a capacidade preditora da afetividade na autoeficácia percebida, e destas no rendimento escolar em estudantes do 3º ciclo que frequentam ACP ou OC, tanto no 1º como no 3º período;
- Averiguar se os resultados de afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar dos estudantes do 3º ciclo no 1º período são preditores positivos dos resultados no 3º período.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra não probabilística composta por estudantes do 3.º ciclo de estudos do ensino básico numa escola pública do norte de Portugal, distrito do Porto, no ano letivo 2016/2017. O recrutamento dos participantes foi concretizado por um processo de amostragem por conveniência, tendo como critérios de inclusão: disponibilidade para o preenchimento dos instrumentos em dois momentos distintos, bem como a frequência no 3.º ciclo de estudos na escola onde a investigação foi implementada, e a assiduidade na ação ACP, bem como a participação na OC. Neste estudo participaram 93 estudantes, 36 do sexo feminino (38,71%) e 57 do sexo masculino (61,29%). Dos estudantes inquiridos, 45 pertencem ao grupo do ACP, sendo 24 do sexo feminino (53,30%) e 21 do sexo masculino (46,70%), com uma média de idades de 13,04 ($DP = .767$) anos. Destes estudantes 12 são do 7º ano (26,7%), 26 do 8º ano (57,8%) e 7 do 9º ano (15,6%) de escolaridade. Os restantes estudantes (48) estão inseridos no grupo de OC, sendo que 12 são do sexo feminino (25%) e 36 do sexo masculino (75%), com uma média de idades de 13,40 de ($DP = 1,067$) anos, 14 são do 7º ano (29,2%), 28 são do 8º ano (58,3%), e 6 são do 9º ano (12,5%) de escolaridade. Relativamente ao grupo do ACP, a maioria nunca reprovou ($N=44$; 97,8%) e no grupo de OC, a maioria também nunca reprovou ($N=37$; 77,1%).

Instrumentos

Atendendo que esta investigação visa procurar efeitos ao nível da autoeficácia percebida, da afetividade positiva e negativa e do rendimento escolar nos estudantes, foram realizados dois momentos de avaliação. A escolha dos instrumentos para ambos os grupos contemplou um instrumento de avaliação de dados sociodemográficos e escolar com 15

questões feitas apenas no pré-teste para recolher informações sobre o sexo, a idade, com quem vive, o estado civil dos pais, idade dos pais, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais. Procurou ainda conhecer-se o ano que o estudante frequenta, se alguma vez reprovou, se gosta de ir à escola, se gosta de estudar, a relação com os professores e com os colegas de turma e a classificação de Português e Matemática tanto no 1º período como no 3º período. Para a avaliação da autoeficácia percebida e da afetividade positiva e negativa, em ambos os momentos, foram utilizados instrumentos que serão apresentados adiante.

Posteriormente, um dos grupos faz parte de uma ação designada ACP, ação destinada a promover a aprendizagem cooperativa uma vez que tende a fomentar a motivação e o empenho nas tarefas a executar, bem como a promover o sucesso escolar, também ele considerado como instrumento, não para recolha de dados, pelo que será apresentada após os instrumentos de recolha de dados.

Instrumento de avaliação da Autoeficácia Percebida

A Escala Multidimensional da Auto-Eficácia Percebida (EMAEP) é uma versão portuguesa da escala de Bandura (1990), dirigida à população do ensino básico e secundário, adaptada por Teixeira e Carmo, em 2004. Esta escala é uma medida multidimensional das crenças de capacidade, que contém várias componentes do funcionamento psicológico e que possibilita a análise do conceito de autoeficácia nos ambientes em que estão inscritos os componentes a estudar. Esta escala é constituída por nove escalas: Obtenção de Recursos Sociais; Sucesso Académico; Aprendizagem Autorregulada; Tempos Livres e Atividades Extracurriculares; Eficácia Autorregulatória; Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; Autoeficácia Social; Eficácia Auto assertiva; e, Obter o Apoio Parental e Comunitário. Apresenta um total de 57 itens de resposta tipo *Likert*, que apresentam ao sujeito cinco respostas alternativas a cada item: “nada Fácil” (1), “Não Muito Fácil” (2), “Fácil” (3),

“Bastante Fácil” (4), “Muito Fácil” (5). A versão portuguesa deste instrumento revela características benéficas na precisão e na validade da medida (Teixeira, 2009; Teixeira & Carmo, 2004). Os coeficientes de *alfa de Cronbach* evidenciam uma amplitude de entre .59 e .87, indicando um grau elevado de homogeneidade e consistência interna (Teixeira & Carmo, 2004).

Ao nível da fiabilidade deste instrumento neste estudo, verifica-se que a escala global apresenta uma boa consistência interna, revelando um *alfa de Cronbach* de .89 no momento pré-teste e de .95 no pós-teste.

Instrumento de avaliação da Afetividade

O Questionário de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças e Adolescentes (PANAS-N), foi inicialmente desenvolvido por Sadin em 1997, visando ser uma medida de autoavaliação da afetividade positiva e negativa, tendo sido aferida à população portuguesa por Carvalho, Batista e Gouveia, em 2004. Este instrumento é constituído por 20 itens, que se agrupam em duas dimensões afetividade positiva e negativa, com 10 itens cada, sendo as suas respostas numa escala ordinal de três pontos, variando entre 1 “nunca” e 3 “muitas vezes”. A cotação é realizada através do somatório dos itens que compõe cada dimensão, sendo que pontuações mais elevadas significa um índice mais elevado de afetividade positiva ou negativa. Na versão portuguesa, aferida com 866 jovens, este instrumento apresentou valores de *alfa de Cronbach* de .76 para a afetividade positiva e .83 para a negativa (Carvalho et al., 2004). Estudos recentes referem que o PANAS-C demonstra uma boa validade convergente e discriminante, bem como uma boa confiabilidade em ambos as dimensões (Casuso, Gargurevich, Noortgate, & Bergh, 2016).

Ao nível da fiabilidade deste instrumento neste estudo, verifica-se que a escala da afetividade positiva revelou uma consistência interna aceitável, nos dois momentos, com um *alfa de Cronbach* de .78 no pré-teste e .71 no pós-teste.

Ação Apoio Curricular Entre Pares (ACP)

Esta ação, criada pelo psicólogo institucional, teve origem devido a um número elevado de estudantes que não compreendem os conteúdos curriculares em algumas disciplinas, sem materiais de base essenciais para a sua aprendizagem, bem como devido ao rácio professor/estudantes muito alto, inviabilizando um acompanhamento individualizado mais interno e regular das dúvidas dos estudantes e a consequente monitorização da aprendizagem e pela quantidade de estudantes em risco escolar, levando ao absentismo e abandono escolar.

Baseado no princípio de que os melhores estudantes apoiam os estudantes com piores resultados escolares, numa ótica de turma e no momento semanal não curricular de OC, num espaço próprio e numa metodologia de um para dois, ou seja, um tutor apoia no máximo dois colegas por si escolhidos. Tendo funcionado em todos os períodos do ano letivo 2015/2016, tornou-se uma certeza e um projeto com razões para se consolidar nos próximos anos letivos.

Esta ação demonstra uma grande pertinência na dinâmica escolar, porque apoia semanalmente centenas de estudantes do 7.º, 8.º e 9.º anos, formando dezenas de tutores capazes de apoiar colegas com dificuldades escolares, pontuais ou estruturais, ajudando à melhoria dos resultados escolares, influenciando positivamente uma nova dinâmica nos Conselhos de Turma, permitindo diminuir significativamente os estudantes em risco de insucesso escolar, e por fim, permite criar sinergias com outras ações e iniciativas piloto.

Procedimentos

Tendo em consideração os objetivos desta investigação, foi adotada uma metodologia quantitativa, com um desenho de investigação quase experimental, longitudinal, com recurso a estudos descritivos, comparativos e analíticos, visando neste âmbito descrever os construtos da autoeficácia percebida e da afetividade e caracterizar o rendimento escolar nas disciplinas de Português e Matemática, assim como analisar e descrever as associações, diferenças e efeitos preditores existentes tendo também em consideração características sociodemográficas e escolares nos dois grupos (ACP e OC).

Para avaliação das variáveis em estudo, foram utilizados os instrumentos de autorrelato referidos anteriormente, tendo sido respeitados os respetivos direitos de autor, através da solicitação das respetivas autorizações de utilização para fins de investigação.

Para se proceder à recolha de dados fez-se a submissão do projeto de investigação à Direção da escola pública, a qual aprovou os procedimentos preestabelecidos para a sua concretização. Após este consentimento por parte da direção, submeteu-se o consentimento informado aos encarregados de educação (uma vez que os participantes são menores), informando acerca do objetivo e pertinência deste estudo. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, assumindo efeitos exclusivos de investigação.

A recolha de dados ocorreu em duas fases distintas. A fase pré-teste, foi realizada durante o mês de Janeiro de 2017, nos tempos letivos semanais (ACP e OC) acordados previamente pelos professores e na presença de uma das investigadoras. Foi administrado o protocolo de investigação, com a duração média de 20 minutos, tendo os estudantes sido informados acerca do anonimato e confidencialidade das suas informações. A fase pós-teste da recolha de dados foi realizada durante o mês de Junho de 2017, mantendo o mesmo procedimento e o protocolo de recolha da fase pré-teste.

A análise dos dados foi processada através do programa IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 24.0 para Macintosh. Para a caracterização e descrição da amostra utilizaram-se estatísticas de frequência e descritivas de tendência central e dispersão (média e desvio padrão), acrescentando-se a assimetria e a curtose para verificar violações à distribuição normal. Atendendo à dimensão da amostra (N=93) e facto de quase todas as variáveis assumirem distribuição normal optou-se pela realização de testes paramétricos, nomeadamente o *T-student* para amostras emparelhadas para o estudo de diferenças entre momentos, o *T-student* para amostras independentes para o estudo das diferenças entre grupos. Para o estudo dos efeitos da ação ACP recorreu-se ao teste ANOVA de um fator para medidas repetidas entre momentos. Utilizou-se o teste de correlação de *Pearson* para o estudo das associações. Para o estudo dos efeitos preditores recorreu-se ao teste de regressão linear múltipla. O nível mínimo de significância considerado foi de 95% ($p < 0,05$).

Resultados

Para caracterizar a autoeficácia percebida, a afetividade e as classificações escolares dos estudantes dos grupos de ACP e OC, nos momentos pré e pós-teste efetuou-se uma análise descritiva com recurso a medidas sumário (média e desvio padrão), sendo que para investigar diferenças estatisticamente significativas entre momentos, recorreu-se ao teste *T-Student* para amostras emparelhadas (tabela 1).

Relativamente à autoeficácia global, observamos que os estudantes revelam um aumento estatisticamente significativo ($t=-9.047$; $p<.001$) aumentando de 201,88 ($DP=30.88$) no pré-teste para 212,83 ($DP=27.70$) no pós-teste. Este aumento, estatisticamente significativo, também, foi verificado nas dimensões da autoeficácia: obtenção de recursos sociais ($t=-7.081$; $p<.001$), sucesso académico ($t=-9.596$; $p<.001$), aprendizagem autorregulada ($t=-10.183$; $p<.001$), eficácia autorregulatória ($t=-4.137$; $p<.001$), ir ao encontro das expectativas dos outros ($t=-6.392$; $p<.001$), autoeficácia social ($t=-5.816$; $p<.001$) e eficácia auto assertiva ($t=-5.924$; $p<.001$).

Quanto à afetividade positiva constata-se que os estudantes revelam uma diminuição estatisticamente significativa ($t=3.813$; $p<.001$), diminuindo de 25.34 ($DP=3.17$) no pré-teste para 24.12 ($DP=2.53$) no pós-teste. Por sua vez, a afetividade negativa, também, demonstrou uma diminuição estatisticamente significativa ($t=3.627$; $p<.001$), diminuindo de 15.38 ($DP=4.09$) no pré-teste 14.13 ($DP=1.73$) no pós-teste. Relativamente às classificações escolares verifica-se que a classificação de Português apresenta um aumento estatisticamente significativo ($t=-5.816$; $p<.001$), passando de uma média de 2.99 ($DP=.68$) no pré-teste para 3.26 ($DP=.75$) no pós-teste. Observa-se igualmente um aumento significativo na classificação de Matemática ($t=-3.692$; $p<.001$), passando de 3.20 ($DP=.80$) no pré-teste para 3.33 ($DP=.91$) no pós-teste.

Tabela 1

Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Pré e Pós Teste através do T-Student para Amostras Emparelhadas

Variável	Pré-teste		Pós-teste		Diferenças		t
	(N=93)		(N=93)		Pré-Pós		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoeficácia Percebida							
AE obtenção recursos sociais	14,77	2,97	15,76	2,80	-,99	1,34	-7,081***
AE sucesso académico	29,96	5,97	32,22	5,09	-2,26	2,26	-9,596***
AE aprendizagem autorregulada	35,24	7,31	37,41	6,64	-2,17	2,05	-10,183***
AE tempos livres e atividades extra	27,70	7,88	28,67	4,99	-,97	5,67	-1,625
Eficácia autorregulatória	37,94	7,53	39,45	6,39	-1,52	3,53	-4,137***
AE ir encontro expectativas outros	14,57	3,46	15,61	2,83	-1,04	1,57	-6,392***
AE social	15,72	3,38	16,47	2,80	-,75	1,24	-5,816***
Eficácia auto assertiva	14,01	3,68	14,94	3,19	-,93	1,50	-5,924***
AE obter apoio parental/comunitário	14,54	3,31	14,81	3,19	-,27	1,27	-1,784
Global	201,88	30,88	212,83	27,70	-10,94	10,04	-9,047***
Afetividade							
Positiva	25,34	3,17	24,21	2,59	1,13	2,74	3,813***
Negativa	15,38	4,09	14,13	1,74	1,25	3,29	3,627***
Classificações Escolares							
Português	2,99	,68	3,26	,75	-,27	,45	-5,816***
Matemática	3,20	,80	3,33	,91	-,13	,34	-3,692***

*** $p < .001$

Analisando as diferenças mediante o tipo de ação educativa frequentada pelos estudantes (tabela 2), verificou-se que no pré-teste os grupos assumiram-se equivalentes, não demonstrando diferenças estatisticamente significativas. No momento pós-teste, verificou-se que o grupo do ACP, quando comparado com o grupo de OC, apresenta maiores níveis de autoeficácia para o sucesso académico ($t=4.325$; $p<.001$), eficácia autorregulatória ($t=3.000$; $p<.01$), e aprendizagem autorregulada ($t=2.527$; $p<.05$), assim como melhores classificações escolares nas disciplinas de Português ($t=5.475$; $p<.001$) e Matemática ($t=5.441$; $p<.001$).

Tabela 2

Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Grupos Apoio de Pares e Oferta Complementar no Pós-Teste através do T-Student para Amostras Independentes

Variável	Apoio de Pares		O. Complementar		t
	(N=45)		(N=48)		
	M	DP	M	DP	
Autoeficácia Percebida					
AE obtenção recursos sociais	16,29	2,64	15,27	2,88	1,771
AE sucesso académico	34,38	4,38	30,19	4,92	4,325***
AE aprendizagem autorregulada	39,16	5,72	35,77	7,07	2,527*
AE tempos livres e atividades extra	28,91	4,62	28,46	5,33	,426
Eficácia autorregulatória	41,38	2,98	37,65	8,04	3,000**
AE ir encontro expectativas outros	15,67	2,86	15,56	2,84	,176
AE social	16,44	2,72	16,50	2,91	-,095
Eficácia auto assertiva	15,18	3,15	14,71	3,24	,707
AE obter apoio parental/comunitário	14,48	2,79	15,05	3,45	-,729
Global	219,21	22,87	208,46	30,06	1,601
Afetividade					
Positiva	24,27	2,19	23,98	2,82	,550
Negativa	13,78	1,49	14,46	1,89	-1,919
Classificações Escolares					
Português	3,64	,74	2,90	,56	5,475***
Matemática	3,80	,87	2,90	,72	5,441***

** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Atendendo aos resultados encontrados, decidiu investigar-se se fazer parte do grupo ACP influencia as diferenças encontradas entre momentos, realizando para o efeito o teste ANOVA de um fator para medidas repetidas (tabela 3).

Tabela 3

Análise do Efeito do Programa Apoio de Pares ou Oferta Complementar na Autoeficácia Percebida, Afetividade e Classificações Escolares entre o Pré e Pós Teste através da ANOVA de Um Fator para Medidas Repetidas

Variável/grupo	Pré-teste		Pós-teste		Teste do efeito intra-sujeitos	
	M	DP	M	DP	Tempo	Tempo*Grupo
					F	F
Afetividade Positiva						
Apoio Pares (N=44)	26,09	2,76	24,34	2,16		
O. Complementar (N=42)	24,55	3,40	24,07	2,99	14,793***	4,843*
Total (N=86)	25,34	3,17	24,21	2,59		
Afetividade Negativa						
Apoio Pares (N=44)	14,75	3,55	13,80	1,50		
O. Complementar (N=47)	15,98	4,48	14,45	1,90	12,896**	,695
Total (N=91)	15,38	4,09	14,13	1,74		
Autoeficácia Percebida Global						
Apoio Pares (N=28)	206,89	28,40	219,21	22,87		
O. Complementar (N=41)	198,46	32,37	208,46	30,06	81,990***	,887
Total (N=69)	201,88	30,88	212,83	27,70		
Classificação Português						
Apoio Pares (N=45)	3,36	,57	3,64	,74		
O. Complementar (N=48)	2,65	,60	2,90	,56	33,642***	,175
Total (N=93)	2,99	,68	3,26	,75		
Classificação Matemática						
Apoio Pares (N=45)	3,56	,79	3,80	,87		
O. Complementar (N=48)	2,88	,67	2,90	,72	16,010***	11,375**
Total (N=93)	3,20	,80	3,33	,91		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Observando a tabela 3, na afetividade positiva, constatou-se que a hipótese da esfericidade foi violada, sendo as estimativas corrigidas pelo teste Greenhouse e Geisser, através do qual os resultados mostram que a afetividade positiva diminuiu significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=14.793$; $p < .001$), corroborando o anteriormente

encontrado, verifica-se que esta diminuição foi significativamente influenciada pelo facto de pertencer ao grupo de ACP ($F=4.843$; $p<.05$). No que concerne à afetividade negativa, a hipótese da esfericidade não foi violada pelo que as estimativas assumindo a esfericidade mostram que a afetividade negativa diminui significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=12.896$; $p<.01$), corroborando o anteriormente encontrado, contudo não é influenciado estatisticamente pelo facto de pertencer ao grupo de ACP ($F=.695$; $p>.05$).

Relativamente à autoeficácia percebida, a hipótese da esfericidade foi violada pelo que as estimativas foram corrigidas usando as de Greenhouse e Geisser, através do qual os resultados mostram que a autoeficácia percebida global aumenta significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=81.990$; $p<.001$), corroborando o anteriormente encontrado, os resultados encontrados não são influenciados estatisticamente pelo facto de pertencer ao grupo de ACP ($F=.887$; $p>.05$).

No que concerne à classificação de Português, a hipótese da esfericidade não foi violada, pelo que se usa as estimativas assumindo a esfericidade que mostram que a classificação de Português aumenta significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=33.642$; $p<.01$), corroborando o anteriormente encontrado, os resultados não são influenciados estatisticamente pelo facto de pertencer ao grupo de ACP ($F=.175$; $p>.05$). Na classificação de Matemática, constatou-se que a hipótese da esfericidade foi violada pelo que as estimativas foram corrigidas usando as de Greenhouse e Geisser, onde os resultados mostram que a classificação de Matemática aumenta significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=16.010$; $p<.001$), corroborando o anteriormente encontrado, verifica-se que este aumento foi significativamente influenciado pelo facto de pertencer ao grupo ACP ($F=11.375$; $p<.01$).

Testando a existência de associações entre as variáveis em estudo, nos momentos pré e pós-teste, recorreu-se ao teste de correlação de *Pearson* (tabela 4). Os resultados demonstraram que o grupo ACP e o grupo OC apresentam correlações positivas entre as dimensões da autoeficácia com o seu total. No grupo de ACP as dimensões que apresentam uma correlação forte com a autoeficácia global, no pós-teste, são a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($r=.872$; $p<.001$) e a obtenção de recursos sociais ($r=.820$; $p<.001$).

No grupo de OC, as dimensões que apresentam uma correlação forte com a autoeficácia global, no pós-teste, são a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($r=.778$; $p<.001$) e a autoeficácia social ($r=.820$; $p<.001$). A autoeficácia global correlaciona-se negativamente com a afetividade negativa no pré-teste no grupo ACP ($r=-.436$; $p<.01$), o grupo de OC correlacionou-se positivamente com a afetividade positiva no pré-teste ($r=.510$; $p<.01$) e no pós-teste ($r=-.536$; $p<.001$) e negativamente com a afetividade negativa no pré-teste ($r=.407$; $p<.01$). Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a autoeficácia percebida global e as classificações escolares, contudo verificou-se que no grupo de OC, no pós-teste, a autoeficácia para o sucesso académico está correlacionada positivamente com a classificação de Português ($r=.327$; $p<.05$), enquanto a autoeficácia na obtenção de recursos sociais está correlacionada positivamente com a classificação de Matemática ($r=.310$; $p<.05$).

A afetividade positiva no grupo de ACP correlacionou-se positivamente com a afetividade negativa no pós-teste ($r=.344$; $p<.05$), no grupo de OC correlacionou-se positivamente com a classificação de Português no pré-teste ($r=.477$; $p<.01$) e no pós-teste ($r=.311$; $p<.05$), e com a de Matemática no pré-teste ($r=.402$; $p<.01$).

Tabela 4

Correlações de Pearson entre Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e a Matemática no Grupo Apoio de Pares e no Grupo Oferta Complementar em Pré e Pós Teste

Variável/grupo	Apoio de Pares (N=45)					O. Complementar (N=48)				
	A.E.P.	A.P.	A.N.	Por.	Mat.	A.E.P.	A.P.	A.N.	Por.	Mat.
Autoeficácia Percebida										
AE obtenção recursos sociais										
- Pré-Teste	,655^{***}	,145	-,295	-,293*	,026	,704^{***}	,254	-,303*	,100	,291*
- Pós-Teste	,820^{***}	-,186	-,191	-,109	-,073	,637^{***}	,168	,105	,045	,310*
AE sucesso acadêmico										
- Pré-Teste	,648^{***}	,238	-,243	-,011	,210	,665^{***}	,472^{**}	-,205	,391^{**}	,188
- Pós-Teste	,771^{***}	,211	-,227	,035	,074	,739^{***}	,438^{**}	,045	,327*	,191
AE aprendizagem autorregulada										
- Pré-Teste	,804^{***}	,374*	-,409^{**}	-,066	,293	,770^{***}	,320*	-,118	,156	,163
- Pós-Teste	,872^{***}	-,070	-,385^{**}	,045	,226	,763^{***}	,317*	,177	-,012	,074
AE tempos livres e atividades extra										
- Pré-Teste	,494^{**}	,038	-,104	-,201	,145	,584^{***}	,320*	-,195	,025	,071
- Pós-Teste	,620^{***}	,121	-,099	,067	,180	,675^{***}	,339*	-,169	,261	,107
Eficácia autorregulatória										
- Pré-Teste	,427^{**}	-,090	-,219	-,024	,292	,712^{***}	,406^{**}	-,498^{***}	,234	,242
- Pós-Teste	,463*	-,182	-,318*	,041	,249	,758^{***}	,289*	-,157	,225	,202
AE ir encontro expectativas outros										
- Pré-Teste	,683^{***}	,158	-,280	-,230	,054	,606^{***}	,368*	-,190	,040	,083
- Pós-Teste	,674^{***}	-,188	-,146	-,068	,082	,716^{***}	,333*	,101	,024	,091
AE social										
- Pré-Teste	,630^{***}	,111	-,270	-,332*	,009	,744^{***}	,216	-,322*	-,092	,199
- Pós-Teste	,710^{***}	-,088	,042	-,167	-,086	,778^{***}	,237	,089	,046	,137
Eficácia auto assertiva										
- Pré-Teste	,588^{***}	,210	-,441^{**}	-,305*	-,021	,629^{***}	,427^{**}	-,327*	-,023	,117
- Pós-Teste	,746^{***}	-,105	-,107	-,292	-,036	,728^{***}	,390^{**}	-,002	,160	,214
AE obter apoio parental/comunitário										
- Pré-Teste	,531^{***}	,267	-,221	-,313*	-,156	,556^{***}	,278	-,285	-,013	,046
- Pós-Teste	,792^{***}	-,128	-,262	-,107	,034	,649^{***}	,339*	-,063	-,010	-,067
Global										
- Pré-Teste	--	,253	-,436^{**}	-,283	,222	--	,510^{**}	-,407^{**}	,181	,238
- Pós-Teste	--	-,164	-,361	-,228	,028	--	,536^{***}	-,003	,181	,206
Afetividade										
Positiva										
- Pré-Teste	,253	--	,037	,243	,137	,510^{**}	--	-,130	,477^{**}	,402^{**}
- Pós-Teste	-,164	--	,344*	,254	,148	,536^{***}	--	,093	,311*	,187
Negativa										
- Pré-Teste	-,436^{**}	,037	--	,125	,004	-,407^{**}	-,130	--	-,003	-,089
- Pós-Teste	-,361	,344*	--	,050	-,176	-,003	,093	--	-,136	,067
Classificações Escolares										
Português										
- Pré-Teste	-,283	,243	,125	--	,412^{**}	,181	,477^{**}	-,003	--	,362*
- Pós-Teste	-,228	,254	,050	--	,591^{***}	,181	,311*	-,136	--	,450^{**}
Matemática										
- Pré-Teste	,222	,137	,004	,412^{**}	--	,238	,402^{**}	-,089	,362*	--
- Pós-Teste	,028	,148	-,176	,591^{***}	--	,206	,187	,067	,450^{**}	--

Nota: A.E.P. – Autoeficácia percebida; A.P. – Afetividade Positiva; A.N. – Afetividade Negativa; Por. – Classificação a Português; Mat. - Classificação a Matemática; * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Analisando as correlações das variáveis em estudo entre os momentos pré e pós teste, através do teste de correlação de *Pearson* (tabela 5), constatamos que no grupo de ACP a autoeficácia global do pós-teste correlacionou-se positivamente com a autoeficácia global ($r=.866; p<.001$), negativamente com a afetividade negativa ($r=-.454; p<.05$) e com a classificação de Português ($r=-.494; p<.01$), todas do pré-teste. Neste grupo a afetividade positiva do pós-teste correlacionou-se positivamente com a afetividade positiva ($r=.372; p<.05$) e com a classificação de Português ($r=.303; p<.05$), ambas do pré-teste, a afetividade negativa do pós-teste correlacionou-se negativamente com a autoeficácia global do pré-teste ($r=-.305; p<.05$), positivamente com a afetividade positiva ($r=.311; p<.05$) e afetividade negativa ($r=.621; p<.001$) do pré-teste. No rendimento escolar deste grupo, apenas verificou-se que as classificações escolares estavam correlacionadas entre si e entre os momentos pré e pós-teste.

No grupo de OC observa-se que a autoeficácia global do pós-teste se correlacionou positivamente com a autoeficácia global ($r=.987; p<.001$) e com a afetividade positiva ($r=.559; p<.001$) e negativamente com a afetividade negativa ($r=-.455; p<.01$), ambas do pré-teste. A afetividade positiva do pós-teste correlacionou-se positivamente com a autoeficácia global ($r=.434; p<.01$) e com a afetividade positiva ($r=.690; p<.001$), ambas do pré-teste, a afetividade negativa do pós-teste correlacionou-se positivamente com a afetividade negativa do pré-teste ($r=.610; p<.001$).

No rendimento escolar deste grupo, verificou-se que as classificações de Português e Matemática além de estarem correlacionadas positivamente entre si e entre momentos, verificou-se, ainda, que a afetividade positiva do pré-teste se correlaciona com as classificações de Português ($r=.462; p<.01$) e Matemática ($r=.402; p<.01$) do pós-teste.

Tabela 5

Correlações de Pearson da Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e Matemática entre Pré e Pós Teste tanto no Grupo Apoio de Pares como Oferta Complementar

Momento/variável	Pré-teste									
	Apoio de Pares (N=45)					O. Complementar (N=48)				
	A.E.P.	A.P.	A.N.	Por.	Mat.	A.E.P.	A.P.	A.N.	Por.	Mat.
Pós-teste										
Autoeficácia Percebida Global	,866^{***}	,157	-,454[*]	-,494^{**}	,201	,987^{***}	,559^{***}	-,455^{**}	,188	,215
Afetividade Positiva	-,032	,372[*]	,122	,303[*]	,057	,434^{**}	,690^{***}	-,164	,271	,200
Afetividade Negativa	-,305[*]	,311[*]	,621^{***}	,122	-,222	-,020	,091	,610^{***}	,127	,096
Classificação a Português	-,108	,117	,160	,787^{***}	,619^{***}	,185	,462^{**}	-,061	,716^{***}	,477^{**}
Classificação a Matemática	,164	,229	,033	,468^{**}	,867^{***}	,224	,402^{**}	-,096	,306[*]	,981^{***}

Nota: A.E.P. – Autoeficácia percebida; A.P. – Afetividade Positiva; A.N. – Afetividade Negativa; Por. – Classificação a Português; Mat. - Classificação a Matemática; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tendo em conta os resultados encontrados até ao momento, decidi estudar-se os efeitos preditores entre a afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar ao longo do tempo, do pré-teste para o pós-teste, tanto para o grupo ACP, como grupo de OC, recorrendo-se para o efeito ao teste de regressão linear múltipla.

Sinalizando as informações respeitantes ao grupo de ACP (figura 1), no estudo dos preditores da autoeficácia global no pré-teste, comporta-se como preditor a afetividade negativa no pré-teste que explica 19,0% da variância da autoeficácia global no pré-teste ($R^2=.190$; $F=9.858$; $p < .01$), sendo que cada ponto que aumenta a afetividade negativa diminui 0.436 pontos da média da autoeficácia global no pré-teste ($\beta=-.436$; $p < .01$).

No estudo dos preditores da afetividade positiva no pós-teste, constatou-se que apenas a variável afetividade positiva do pré-teste se revela preditora, explica 13,8% da variância da afetividade positiva no pós-teste ($R^2=.138$; $F=6.740$; $p < .05$), em que cada ponto que aumenta a afetividade positiva do pré-teste, melhora 0.372 pontos da média da afetividade positiva no pós-teste ($\beta=.372$; $p < .05$).

Quanto aos preditores da afetividade negativa no pós-teste, verifica-se que só a afetividade positiva e negativa do pré-teste explicam 44,5% da variância da afetividade negativa no pós-teste ($R^2=.445$; $F=16.066$; $p<.001$), onde cada ponto que aumenta a afetividade positiva do pré-teste, aumenta 0.280 pontos da média da afetividade negativa no pós-teste ($\beta=.251$; $p<.05$), e em cada ponto que aumenta a afetividade negativa do pré-teste, aumenta 0.596 pontos da média da afetividade negativa no pós-teste ($\beta=.596$; $p<.001$).

Relativamente aos preditores da autoeficácia global no pós-teste, observa-se que apenas a variável autoeficácia global do pré-teste se revela preditora, explicando 74,9% da variância da autoeficácia global no pós-teste ($R^2=.749$; $F=77.764$; $p<.001$), onde cada ponto que aumenta a autoeficácia global no pré-teste, melhora 0.866 pontos da média da autoeficácia global no pós-teste ($\beta=.866$; $p<.001$).

No estudo dos preditores da classificação a Português no pós-teste, verifica-se como preditores a classificação a Português e a Matemática, ambas do pré-teste, explicando 72,5 % da variância da classificação a Português do pós-teste ($R^2=.725$; $F=55.274$; $p<.001$), onde cada ponto que aumenta a classificação a Português no pré-teste, melhora 0.641 pontos da média da classificação a Português no pós-teste ($\beta=.641$; $p<.001$) e em cada ponto que aumenta a classificação a Matemática no pré-teste, melhora 0.355 pontos da média da classificação a Português no pós-teste ($\beta=.355$; $p<.001$).

Quanto ao estudo dos preditores da classificação de Matemática no pós-teste, verifica-se que apenas a classificação de Matemática do pré-teste se revela preditora, explicando 75,1% da variância da classificação de Matemática no pós-teste ($R^2=.751$; $F=129.716$; $p<.001$), em que cada ponto que aumenta a classificação a Matemática no pré-teste, melhora 0.867 pontos da média da classificação a Matemática no pós-teste ($\beta=.867$; $p<.001$).

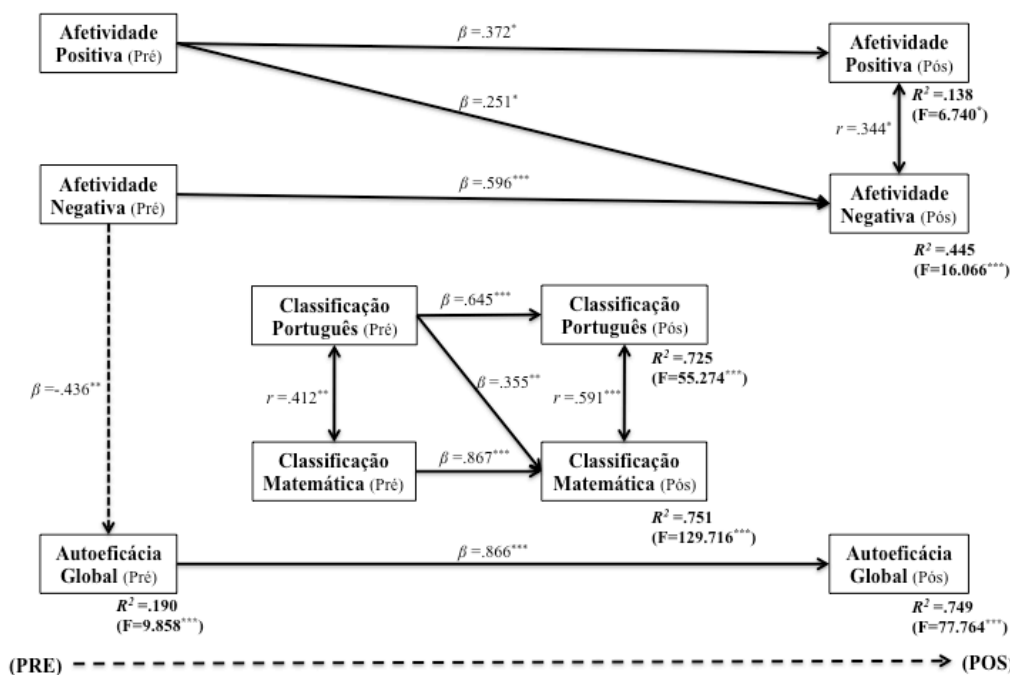


Figura 1. Esquema integrativo dos resultados preditivos entre afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar ao longo do tempo do pré-teste para o pós-teste no grupo de apoio de pares.

β : Coeficiente Estandarizado; R^2 : Valor da Regressão – Variância Explicada; F: Tamanho do Efeito do Teste ANOVA; Níveis de Significância: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

No que concerne ao grupo de OC (figura 2), no estudo dos preditores da autoeficácia global no pré-teste, verifica-se como preditores a afetividade positiva e negativa no pré-teste, que explicam 39,4 % da variância da autoeficácia global no pré-teste ($R^2 = .394$; $F = 12.348$; $p < .001$), constatando-se que em que cada ponto que aumenta a afetividade positiva no pré-teste, aumenta 0.470 pontos da média da autoeficácia global no pré-teste ($\beta = .470$; $p < .01$), enquanto em que cada ponto que aumenta a afetividade negativa no pré-teste, piora 0.359 pontos da média da autoeficácia global no pré-teste ($\beta = -.359$; $p < .01$).

No estudo dos preditores da classificação de Português no pré-teste, verifica-se como preditor a afetividade positiva no pré-teste que explica 22,8 % da variância da classificação de Português no pré-teste ($R^2 = .228$; $F = 11.809$; $p < .01$), em que cada ponto que aumenta a afetividade positiva no pré-teste, aumenta 0.477 pontos da média da autoeficácia global no pré-teste ($\beta = .477$; $p < .01$).

Quanto ao estudo dos preditores da classificação de Matemática no pré-teste, observa-se como preditor a afetividade positiva no pré-teste que explica 22,8 % da variância da classificação de Português no pré-teste ($R^2=.161$; $F=7.688$; $p<.01$), em que cada ponto que aumenta a afetividade positiva no pré-teste, aumenta 0.402 pontos da média da autoeficácia global no pré-teste ($\beta=-.402$; $p<.01$).

No estudo dos preditores da afetividade positiva no pós-teste, verifica-se que apenas a afetividade positiva do pré-teste se revela preditora explicando 47,6 % da variância da afetividade positiva no pós-teste ($R^2=.476$; $F=36.314$; $p<.001$), em que cada ponto que melhora a afetividade positiva no pré-teste, melhora 0.690 pontos da média da afetividade positiva do pós-teste ($\beta=.690$; $p<.001$).

Relativamente ao estudo dos preditores da afetividade negativa no pós-teste, apenas a afetividade negativa do pré-teste foi preditora, explicando 37,2 % da variância da afetividade negativa no pós-teste ($R^2=.372$; $F=26.667$; $p<.001$), em que cada ponto que aumenta a afetividade negativa no pré-teste, aumenta 0.610 pontos da média da afetividade negativa no pós-teste ($\beta=.610$; $p<.001$).

No estudo dos preditores da autoeficácia global no pós-teste, verifica-se que apenas as variáveis autoeficácia global do pré-teste e afetividade positiva do pós teste se revelam preditoras, explicando 97,7% da variância da autoeficácia global no pós-teste ($R^2=.977$; $F=806.481$; $p<.001$), em que cada ponto que melhora a autoeficácia global no pré-teste, melhora 0.955 pontos da média da autoeficácia global no pós-teste ($\beta=.955$; $p<.001$) e em que cada ponto que melhora a afetividade positiva no pós-teste, melhora 0.064 pontos da média da autoeficácia global no pós-teste ($\beta=.064$; $p<.05$).

Quanto ao estudo dos preditores da classificação a Português no pós-teste, observa-se que apenas as variáveis classificação a Português e a Matemática, ambas do pré-teste se revelam preditoras, explicando 56,8 % da variância da autoeficácia global no pós-teste

($R^2=.568$; $F=29.549$; $p<.001$), em que cada ponto que melhora a classificação a Português no pré-teste, melhora 0.625 pontos da média da classificação a Português no pós-teste ($\beta=.625$; $p<.001$) e em que cada ponto que melhora a classificação a Matemática no pré-teste, melhora 0.251 pontos da média da classificação a Português no pós-teste ($\beta=.251$; $p<.05$).

Relativamente ao estudo dos preditores da classificação de Matemática do pós-teste, verifica-se que apenas a classificação de Matemática do pré-teste se revela preditora, explicando 98,1% da variância da classificação de Matemática no pós-teste ($R^2=.981$; $F=1178.480$; $p<.001$), em que cada ponto que melhora a classificação a Matemática no pré-teste, melhora 0.981 pontos da média da classificação a Português no pós-teste ($\beta=.981$; $p<.001$).

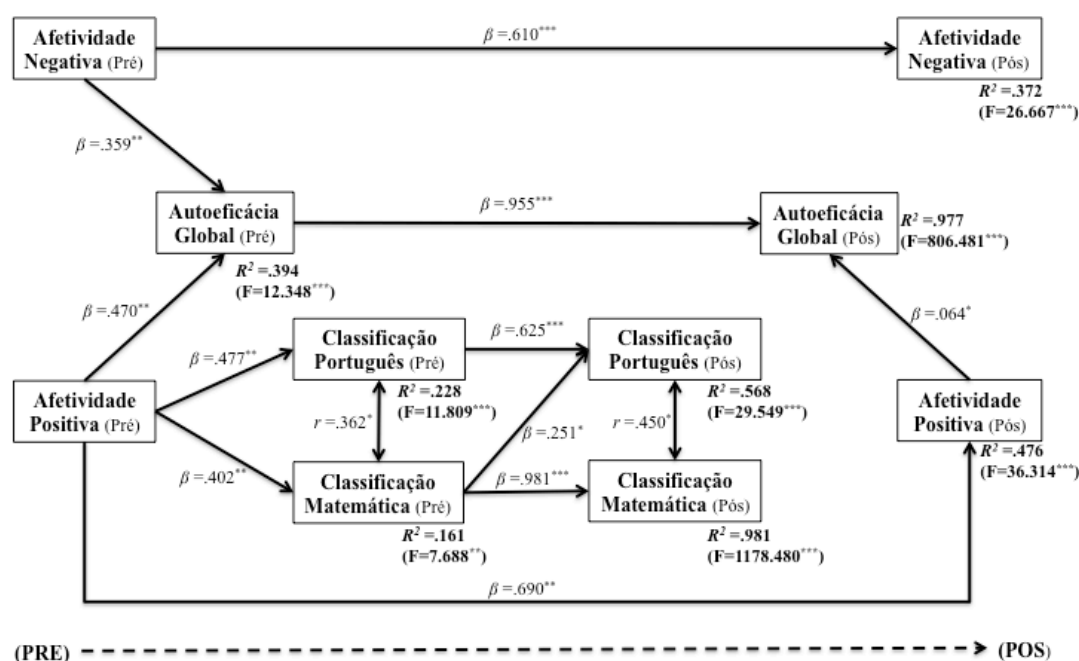


Figura 2. Esquema integrativo dos resultados preditivos entre afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar ao longo do tempo, do pré-teste para o pós-teste no grupo de Oferta Complementar.

β : Coeficiente Estandarizado; R^2 : Valor da Regressão – Variância Explicada; F : Tamanho do Efeito do Teste ANOVA; Níveis de Significância: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Discussão

Esta investigação visa testar a eficácia da ação educativa ACP em estudantes do 3º ciclo, ao nível da afetividade, da autoeficácia percebida e do rendimento escolar, pretendendo assim contribuir para a validação de uma ação educativa que potencie o sucesso escolar.

Investigando se os estudantes do 3º ciclo apresentam uma melhoria da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar a Português e Matemática ao longo do ano letivo, observam-se evidências que os participantes entre o 1º e 3º período apresentam um aumento significativo das classificações escolares a Português e a Matemática, assim como um aumento da autoeficácia global e das suas dimensões: obtenção de recursos sociais; sucesso académico; aprendizagem autorregulada; ir ao encontro das expectativas dos outros, eficácia autorregulatória, autoeficácia social e eficácia auto assertiva. Estes resultados demonstram que ao longo do ano letivo os estudantes desenvolvem a sua autoeficácia, ou seja, a convicção de que são cada vez mais capazes de realizar as atividades escolares (Bardagi & Baff, 2010; Laochite et al., 2016; Luengo et al., 2017; Noronha et al., 2013) que provavelmente os torna mais motivados, envolvendo e esforçando-se mais e consequentemente obterem melhores resultados escolares (Luengo et al., 2017). Por outro lado, constatou-se uma diminuição significativa tanto de afetividade positiva como negativa. Procurando uma provável explicação para a diminuição da afetividade positiva, encontrou-se numa revisão de vários estudos que enquanto os adolescentes estão em período de aulas apresentam emoções positivas associadas ao relacionamento estabelecido com os colegas, sendo prejudicadas com o fim das aulas, em que muitos perdem o contacto durante as férias ou até mesmo mudam de escola (Giacomoni, Souza, & Hutz, 2016). A diminuição da afetividade negativa pode ser explicada pelo facto de acabarem as aulas e com isso terminar o stress e as aulas que não gostam (Ferraz & Abreu, 2015).

Ao testar se os estudantes do 3º ciclo que participaram no ACP, comparativamente com os que fizeram OC, apresentam após a sua implementação melhores resultados de autoeficácia percebida, afetividade e aumento do rendimento escolar a Português e Matemática, observou-se que os estudantes que participaram no ACP, apresentam maiores níveis de autoeficácia para o sucesso académico, eficácia autorregulatória e autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, assim como melhores classificações escolares a Português e Matemática, não se verificando esse aumento ao nível da afetividade. Estes resultados demonstram que esta ação contribuiu para aquilo que efetivamente se propõe, nomeadamente a aumentar a autoeficácia dos estudantes e os seus rendimentos escolares, corroborando que a implementação de aprendizagens cooperativas contribui para a aprendizagem, aumentando a autoeficácia (Laochite et al., 2016; Oliveira & Soares, 2011; Silva, 2013), não obstante sustentam que a aprendizagem cooperativa influencia positivamente a motivação e o empenho dos estudantes, ajudando a promover o sucesso escolar (Bessa & Fontaine, 2002; Costa-Lobo, 2011; Cunha & Uva, 2016; Cutrona et al., 1994; Johnson & Johnson, 1999; Pereira et al., 2003).

Contrariamente ao expectável, não se verifica que a afetividade é promovida por esta ação (Santos et al., 2016), provavelmente porque a afetividade depende do significado atribuído às experiências vivenciadas (Wortmeyer et al., 2014), o que lhe atribui um carácter subjetivo e diferenciado, sendo influenciado até pelo contexto sociocultural (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a).

O objetivo principal era testar a eficácia da ação educativa ACP, visando compreender se a participação nesta ação contribui para o desenvolvimento de melhor autoeficácia percebida, afetividade e do rendimento escolar a Português e Matemática em estudantes do 3º ciclo, ao longo do ano letivo; os resultados encontrados evidenciam que o facto de ter participado nesta ação influencia o aumento da classificação a Matemática e a diminuição da

afetividade positiva verificados ao longo do tempo, não influenciando nem o aumento da autoeficácia percebida, nem o aumento da classificação de Português. Atendendo ao referido, constata-se que a ação educativa demonstra ser eficaz na promoção da classificação de Matemática em estudantes que frequentam o 3º ciclo, contudo verifica-se uma diminuição da afetividade positiva, ou seja, uma diminuição da expressão de afetos como prazer, alegria, satisfação, sobressaindo a pertinência de ações educativas deste tipo, tendo em consideração a promoção da afetividade positiva, variável identificada como promotora do desenvolvimento cognitivo (Costa & Faria, 2013; Ferreira & Nelas, 2016; Franco & Rodrigues, 2014; Mattos, 2012; Rola & Veiga, 2014), que por sua vez influencia o rendimento escolar (Almeida & Lemos, 2005; Lemos et al., 2008; Rola & Veiga, 2014; Valentini & Laros, 2014). O facto de esta ação não influenciar o aumento da autoeficácia ao longo do tempo pode ser explicado pelo facto de existirem outros fatores que interferem com a autoeficácia, como por exemplo a motivação (Caprara et al., 2006; Schunk, 1995; Luengo et al., 2017), as dificuldades de aprendizagem (Bzuneck, 2001; Loureiro & Medeiros, 2004; Rodrigues & Barrera, 2007) e a afetividade (Pacheco, 2015), entre outras. O facto de esta ação não influenciar o aumento da classificação de Português, pode ser explicado pelo facto de esta disciplina exigir, por exemplo, a capacidade de escrita que depende de outros fatores além da aprendizagem, nomeadamente processos cognitivos e capacidades de expressão do próprio estudante (Carvalho & Barbeiro, 2013). Quanto à influência encontrada ao nível da Matemática, vários estudos sustentam que a tutoria por pares em contexto escolar promove a aprendizagem e os resultados a Matemática (Bowman-Perrott et al., 2013; Tella, 2013).

Os resultados anteriormente discutidos são o principal contributo deste estudo, demonstrando-se que a ação educativa ACP é uma estratégia útil para promover o rendimento escolar dos estudantes a Matemática, apresentando quando comparados com outros estudantes que apenas frequentaram OC maiores níveis de autoeficácia para o sucesso

académico, eficácia autorregulatória e autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Neste sentido, uma das ilações que podemos retirar é que esta estratégia apenas deve ser utilizada em disciplinas que realmente possam ser uma mais valia, tendo sempre o cuidado de fomentar a afetividade positiva.

Ao explorar se a afetividade é preditora da autoeficácia percebida em estudantes do 3º ciclo que frequentam a ação ACP, bem como OC, os resultados evidenciam que no grupo de apoio de pares a afetividade negativa está associada negativamente e é preditora da autoeficácia global, mas apenas no 1º período, enquanto no grupo de OC também se verificou que afetividade negativa está associada negativamente e é preditora da autoeficácia global no 1º período, no entanto também se verificou que a afetividade positiva está associada positivamente e é preditora da autoeficácia global no 1º e 3º período. Estas evidências corroboram que a afetividade contribui para a autoeficácia dos estudantes, uma vez que os afetos são fundamentais para o desempenho escolar no processo de aprendizagem (Santos et al., 2016; Pacheco, 2015).

Ao explorar se a afetividade e a autoeficácia percebida são predictoras de rendimento escolar em estudantes do 3º ciclo que frequentam a ação educativa ou OC, os resultados encontrados demonstraram que nos participantes da ação não se verificou nenhuma associação entre estas variáveis, enquanto nos participantes de OC apenas a afetividade positiva está associada positivamente e é preditora das classificações de Português e de Matemática no 1º período e de Português no 3º período. Paralelamente encontrou-se ainda no grupo de OC duas associações relevantes, nomeadamente que no 3º período a classificação de Português está associada positivamente à dimensão autoeficácia para o sucesso académico, enquanto a classificação de Matemática está associada positivamente à dimensão autoeficácia na obtenção de recursos sociais. Estes resultados corroboram novamente que a afetividade contribui provavelmente para o desenvolvimento cognitivo (Costa & Faria, 2013; Ferreira &

Nelas, 2016; Franco & Rodrigues, 2014; Mattos, 2012; Rola & Veiga, 2014), e consequentemente rendimento escolar (Almeida & Lemos, 2005; Lemos et al., 2008; Rola & Veiga, 2014; Valentini & Laros, 2014). Relativamente à autoeficácia os resultados demonstraram que algumas das suas dimensões estão associadas ao rendimento escolar no 3º período, indiciando o referido pela literatura de que a perceção de autoeficácia contribuir para obter melhores resultados escolares (Luengo et al., 2017; Bzuneck, 2001; Loureiro & Medeiros, 2004; Rodrigues & Barrera, 2007). O facto de não se ter verificado estas relações no grupo que frequentou a ação educativa, pode dever-se a outros fatores que interferiram com o rendimento escolar como por exemplo a motivação que interfere na relação entre a autoeficácia e os resultados escolares (Caprara et al., 2006; Schunk, 1995; Luengo et al., 2017), até porque no âmbito da aprendizagem cooperativa a motivação assume um papel central no empenho nas tarefas escolares e no sucesso escolar (Johnson & Johnson, 1999).

Por fim, procurando analisar se os resultados de afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar do 1º período são preditores dos resultados no 3º período, constatou-se que nos participantes que frequentaram a ação educativa, a afetividade positiva influencia ao longo do ano letivo a afetividade positiva e negativa, enquanto as outras variáveis (afetividade negativa, autoeficácia global, classificação de Português e Matemática) influenciam respetivamente as suas homólogas, verificando-se ainda que a classificação de Português também contribui para a classificação de Matemática ao longo do ano letivo. Por sua vez, os participantes que frequentaram a OC constatamos que ao longo do ano letivo todas as variáveis em estudo (afetividade positiva e negativa, autoeficácia global, classificação de Português e Matemática) influenciam as suas respetivas correspondentes, sendo que a classificação de Matemática inicial também parece contribuir para a classificação de Português apresentada no 3º período.

Estas constatações põem em evidência o impacto que o início das aulas letivas tem nos estudantes ao longo desse mesmo ano letivo, e até em todo o seu percurso escolar, destacando-se a importância de se ir monitorizando a aprendizagem e refletindo sobre a prática pedagógica, procurando sempre formas de melhorar o processo educativo (Freitas et al, 2014).

As evidências encontradas nesta investigação promovem uma compreensão sobre a importância da implementação de ações educativas como o ACP ou outras estratégias que visem a promoção da afetividade positiva, autoeficácia e sucesso escolar em estudantes a frequentar o 3º ciclo, atestando-se a eficácia deste tipo de intervenções principalmente no sucesso escolar a Matemática. Estas informações são extremamente úteis para psicólogos que trabalhem no contexto educativo na criação de programas de intervenção ajustados ao contexto escolar e aos estudantes.

A presente investigação apresenta algumas limitações que podem enviesar os resultados encontrados, a começar pelo processo de recolha de dados adotado ter sido não probabilístico e ter sido concretizado por conveniência, recorrendo a estudantes de uma única escola, o que condiciona a generalização destes resultados. Como tal, sugere-se que em estudos futuros se contemplem amostras estratificadas aleatoriamente quer de escolas públicas, quer de escolas privadas.

Outra limitação, prende-se com a necessidade de concretizar estudos de *follow-up*, para se verificar se a manutenção das mudanças encontradas, sugerindo-se por isso uma nova avaliação em três meses. Atendendo à revisão da literatura e aos resultados encontrados, considera-se pertinente, no futuro, serem incluídas outras variáveis que podem influenciar os resultados encontrados, como por exemplo o raciocínio, a metacognição, a motivação, a autoestima, e o ambiente familiar e escolar.

Para concluir, num contexto cada vez mais exigente e em constante mutação, como o contexto educativo, constata-se que a implementação de novas estratégias de ensino como o ACP pode ser uma mais valia para a promoção do sucesso escolar, tal como demonstrado pelo presente estudo.

Referências

- Acedo, M. A. D., Córtes, A. B. B., & Cañada, F. C. (2017). Relación entre rendimento académico y las emociones de los alumnos de educación secundaria en el aprendizaje de física y química. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 408), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibañez, E. (2006). Afectos y gênero. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(2), 277-289.
- Almeida, L. S., Lemos, G., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Revista Sísifo*, 8, 75-86.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. Em R. G. Azzi, & S. A. Polydoro (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 09-23). Brasil: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Em F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bardagi, M. P., & Baff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 41-56. DOI: 10.1590/S1414-40772010000100003
- Bernal, A. O. (2017). El aprendizaje cooperativo como instrumento eficaz para prevenir el acoso escolar. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 99), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças da auto-eficácia e o seu papel na motivação do estudante. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do estudante: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Brasil: Vozes.

- Cabrera, T. F., Anzano, S. M., Sánchez, I. M. H., Méndez, S. R., & Olmo, A. F. (2011). Construcción y validación de una escala de autoeficacia para la actividad física. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 405-417.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006) Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? funções da escrita no contexto escolar Português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(4), 609-628. DOI: 10.1590/S1413-24782013000300006
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura factorial de uma medida de auto-avaliação da afectividade negativa e positiva para crianças e adolescentes. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Casuso, L., Gargurevich, R., Noortgate, W. V., & Bergh, O. V. (2016). Psychometric properties of positive and negative affect scale for children (PANAS-C) in Peru. *Revista Interamericana de Psicologia*, 50(2), 170-185.
- Cerdá, M. L. B., Trujillo, C. C., Noriega, M. M., & González, T. A. (2017). El aprendizaje cooperativa y las competencias interpersonales: valoraciones de los maestros em activo. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 71), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Costa-Lobo, C. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19642>.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. DOI: 10.14417/ap.701
- Costa, E. R., & Boruchovic, E. A. (2006). Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos estudantes. Em R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (Cap. 4, pp. 87-109). Brasil: Alínea.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interacções*, 41, 133-159.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, M., Assouline, S. G., & Russel, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.
- Ferraz, R. R. N., & Abreu, J. S. (2015). Quando a culpa do mau desempenho escolar não é exclusivamente do estudante. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*, 12(28), 96-100.

- Ferreira, M., & Nelas, P. (2016). Adolescências...adolescentes. *Millenium - Revista do ISPV*, 32, 141-162.
- Fontes, A. P., Neri, A. L., & Yassuda, M. S. (2010). Enfrentamento de estresse no trabalho: relação entre idade, experiência, autoeficácia e agência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 620-633. DOI: 10.1590/S1414-98932010000300013
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência: considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em Psicologia*, 22(4), 677-690. DOI: 10.9788/TP2014.4-01
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Freitas, S. L., Costa, M. G. N., & Miranda, F. A. (2014). Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005a). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, 2(23), 209-218.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2016). Eventos de vida positivos e negativos em crianças. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1421-1435. DOI: 10.9788/TP2016.4-13
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspetos pessoais e escolares associados à autoeficácia académica no ensino médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 72-94.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Laochite, R. T., Filho, R. A. C., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão de publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. DOI: 10.9788/TP2012.2-06
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Loureiro, S. R., & Medeiros, P. C. O. (2004). Senso de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E. M. Maturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro, (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (Cap.7, pp.179-196). Brasil: Casa do Psicólogo.
- Luengo, M. P., Martín, N. L. S., Mácia, C. C., Juan, M. V., & Sanmartín, R. (2017). Desarrollo de la autoeficacia em estudiantes chilenos a partir de um programa de desarrollo personal. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 307), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Mattos, S. M. N. (2012). O Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático: possíveis articulações afetivas. *Caderno Da Licença*, 7(10), 89-102.
- Memoria, C. G., & Herrera, M. M. C. (2013). Resiliência e autoeficácia: bivalência importante para ampliar habilidades de solução de problemas com base na abordagem cognitivo-comportamental. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, 1(2), 85-94. DOI: 10.18316/1228
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.
- Noronha, A. P. P., & Mansão, C. S. M. (2012). Interesses profissionais e afetos positivos e negativos: estudo exploratório com estudantes de ensino médio. *Psico-USF*, 17(2), 323-331. DOI: 10.1590/S1413-82712012000200016
- Noronha, A. P. P., Freitas, P. C. S., Piovezan, N. M., & Joly, C. R. A. (2013). Afetos positivos e negativos e autoeficácia em jovens do ensino médio. *Revista de Psicologia Trujillo*, 15(1), 9-21.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Campos, R. R. F., & Mansão, C. S. M. (2015). Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 92-101. DOI: 10.5935/1678-4669.20150011
- Noronha, A. P.P., Delformo, M. P., & Pinto, P. L. (2014). Afetos positivos e negativos em professores de diferentes níveis de ensino. *Revista Quadrimensal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 211-218. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0182733
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39. DOI: 10.1590/S0102-37722011000100005
- Pacheco, C. C. (2015). *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia acadêmica em crianças do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.3/3779>.
- Pereira, H., Rego, A., & Reis, A. (2003). Qualidade no ensino: o cerne a seu dono. *Atas do Colóquio Nacional da Qualidade*, Associação Portuguesa para a Qualidade, Lisboa, 28.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.
- Rodrigues, C. F., Caneda, M. M. F., Martinez, S. R., & Aguin, I. P. (2017). Relación entre autoeficacia percebida y crecimiento personal em estudantes universitários. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 599), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.

- Rola, A. S., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes na escola: um estudo com estudantes do 7º e do 9º ano. Em F. H. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, & F. Marinha. (Eds.), *Atas do Congresso Internacional Envolvimento dos Estudantes na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp-148-163), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, A. O., Junqueira, A. M. R., & Silva, G. N. (2016). A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos de Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, 20(1), 86-101. DOI: 10.14393/PPv20n1a2016-06
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Em Maddux, J. E. (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-301). Nova York: Plenum Press.
- Sierra, J. O., Pedrero, E. F., & Chocarro, E. L. (2017). Bienestar emocional subjetivo en el contexto escolar. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 75), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Silva, F. M. C. (2013). *Atitudes, percepção de autoeficácia e rendimento escolar em matemática: um estudo com estudantes do 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/25840>.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Brasil: Artmed.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201. DOI: 10.1590/S0103-166X2008000200004
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão portuguesa da escala multidimensional da auto-eficácia percebida de Bandura (MSPSE). Em C. Machado, L., Almeida, M., Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.198-203). Braga: Psiquilíbrios.
- Teixeira, M. O., & Lopes, A. R. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Tella, A. (2013). The effect of peer tutoring and explicit instructional strategies on primary school pupils learning outcomes in mathematics. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7(1), 5-25.

- Trujillo, C. C., González, T. A., Cerdá, M. L. B., & Noriega, M. M. G. (2017). Métodos mixtos de investigación em aprendizaje cooperativo: beneficios, dificultades, motivación y su influencia para la puesta em práctica. Em T. Ramiro-Sánchez, M. T. R. Sánchez, & M. P. B. Sánchez, (Coords.), *Libro de Actas del International Congress of Education Sciences and Development* (p. 73), Santander, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Valentini, F., & Laros, J. A. (2014). Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. *Temas em Psicologia, 22*(2), 285-299. DOI: 10.9788/TP2014.2-02
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicologia em Estudo, 19*(2), 285-296. DOI: 10.1590/1413-737223446011