



Autoeficácia Percebida e Afetos no Ensino Básico Perceived Self-Efficacy and Affects in Basic Education

Romina Mendes, Daniela Nascimento, Cristina Costa-Lobo
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Resumo

Este estudo procura contribuir para caracterizar de que forma o afeto positivo, o afeto negativo e o nível de autoeficácia percebida se expressam no adolescente escolarizado, e como essas dimensões contribuem, ou não, para uma experiência de vida equilibrada. A amostra inclui 93 estudantes do ensino básico. O estudo é quantitativo de cariz descritivo-correlacional. Apresentam-se análises de associação e de avaliação da diferença nas médias tomando subgrupos combinados. Os resultados são discutidos, concretizando a sinalização de implicações para a intervenção e a investigação psicológicas.

Palavras-chave: autoeficácia percebida, afetos, aprendizagem cooperativa, rendimento académico.

Abstract

This study seeks to understand how the positive and negative affect and the perceived level of self-efficacy are expressed in adolescents during their developmental period, and how these dimensions contribute or not to a balanced life experience. The initial sample is 93 participants in elementary education. The procedures and results of the association analysis between variables and assessment of difference in means are presented, taking combined subgroups. The results are discussed, concretizing the signaling of implications for psychological intervention and investigation.

Keywords: perceived self-efficacy, affections, cooperative learning, academic performance.

Introdução

A adolescência é um período marcado por diversas transformações corporais, emocionais e sociais, que influenciam de modo significativo a perceção do adolescente relativamente a si próprio e a quem o rodeia. Assim, importa perceber a forma como diferentes fatores individuais e sociais podem interferir no modo como o adolescente se comporta, comunica e relaciona.

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 contributo em estudos sobre o comportamento humano, destacando-se como a sua representante intrapessoal, procedendo como mediadora entre a cognição, emoção e motivação. Para muitos autores (e.g., Bardagi & Baff,

2010; Costa-Lobo, 2011; Laochite, Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016; Noronha, Freitas, Piovezan, & Joly, 2013) que demonstram uma grande congruência na referência a este construto, a autoeficácia é vista como a perceção que o sujeito tem a respeito das suas capacidades na concretização de determinada tarefa ou acontecimento, sendo explicada como a 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.

No campo educacional, acredita-se que a autoeficácia influencia o desempenho escolar e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento do aluno. Os estudantes com elevado senso de autoeficácia tendem a ser mais persistentes e a esforçar-se mais do que aqueles que manifestam níveis reduzidos de autoeficácia (Bzuneck, 2001; Loureiro & Medeiros, 2004; Pajares, 1996; Rodrigues & Barrera, 2007). Partilhando das perspetivas teóricas referidas anteriormente, Pacheco (2015) assume uma perspetiva que procura analisar as relações dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, considerando que esses exercem um papel de grande importância no desempenho escolar.

A afetividade é um conceito amplo que faz parte do desenvolvimento do indivíduo, englobando as suas vivências quotidianas e formas de expressão (Leite, 2012). Constatou-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. Neste contexto, o conceito de afeto torna-se um construto multifacetado (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a; Santos, Junqueira, & Silva, 2016).

Vários estudos (Andrade, 2011; Bessa & Fontaine, 2002; Cunha & Uva, 2016; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1994; Johnson & Johnson, 1999; Pereira, Rego, & Reis, 2003; Serra, 2007) têm revelado que a aprendizagem cooperativa (*Apoio Curricular Entre Pares*) apresenta uma associação significativa com os construtos anteriormente referidos, uma vez que desenvolvendo competências de cooperação é mais benéfica para os alunos, tendendo a promover a motivação e o empenho nas tarefas a executar, bem como promover o sucesso escolar. Na visão de Slavin (1999), a aprendizagem cooperativa segue um monopólio de

intervenções de ensino em que, trabalhando em pequenos grupos, os alunos conseguem ajudar-se uns aos outros na compreensão e resolução de problemas. Com base nesta metodologia, os alunos 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 (Costa-Lobo, 2011; Cunha & Uva, 2016; Freitas & Freitas, 2002; Ludovino, 2012; Matos, 2011; Moreira, 2013). Este estudo, procura perceber de que forma o afeto positivo e negativo e o nível de autoeficácia percebida se expressam no indivíduo durante o seu período desenvolvimental e como essas dimensões contribuem, ou não, para uma experiência de vida equilibrada.

Método

Participantes

Foi constituída uma amostra não probabilística por conveniência composta, numa fase inicial, por 93 estudantes ($M = .61$, $DP = .49$), 36 do sexo feminino ($n = 38,71\%$) e 57 do sexo masculino ($n = 61,29\%$) do 3º ciclo de estudos do ensino básico. Dos inquiridos, 45 pertencem ao grupo do *Apoio Curricular Entre Pares*, 24 são do sexo feminino (53,30%) e 21 do sexo masculino (46,70%), tendo idades compreendidas entre os 12 e 15 anos ($M = 13,04$, $DP = .767$). Destes estudantes, 12 são do 7º ano (26,7%), 26 são do 8º ano (57,8%) e 7 são do 9º ano (15,6%) de escolaridade. Os restantes estudantes (48) estão inseridos na *Oferta Complementar*, sendo que 12 são do sexo feminino (25%) e 36 do sexo masculino (75%), tendo idades compreendidas entre os 12 e 16 anos ($M = 13,40$, $DP = 1,067$), 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 *Apoio Curricular Entre Pares*, a maioria nunca reprovou ($n = 44$; 97,8%) e no que diz respeito ao grupo de *Oferta Complementar*, a maioria também nunca reprovou ($n = 37$; 77,1%). Este tipo de amostragem foi propositado e intencional, tendo em conta que incide numa ação que se denomina *Apoio Curricular Entre Pares*. Esta foi criada pelo psicólogo institucional, tendo origem devido à falta de conhecimentos dos conteúdos curriculares de determinadas disciplinas por parte dos alunos do 3.º ciclo de estudos. Baseia-se no princípio de que os melhores alunos apoiam os alunos com piores resultados escolares, numa metodologia de 1 para 2. Esta ação é recente, sendo o segundo ano letivo que está em curso, porém demonstra resultados significativamente positivos.

Instrumentos

Deferindo ao conteúdo desta investigação, priorizou-se a construção de um questionário sociodemográfico, através do qual foi possível obter dados respeitantes ao sexo, a idade, nível de escolaridade dos pais, em que ano o aluno frequenta, entre outros.

Para a avaliação dos construtos em estudo, nomeadamente a autoeficácia percebida utilizou-se a Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida (EMAEP) (Teixeira & Carmo, 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 comportamentos a estudar. Relativamente ao construto afeto, aplicamos o Questionário de Afetividade Positiva e Negativa para Jovens (PANAS-C) (Carvalho, Baptista, & Gouveia, 2004), que é uma medida de autoavaliação da afetividade positiva e negativa em crianças e adolescentes. Os itens que compõem esta medida agrupam-se em duas dimensões: afetividade positiva e afetividade negativa.

Procedimentos

A presente investigação segue uma metodologia quantitativa de cariz descritivo-correlacional. Os critérios de inclusão na amostra implicaram a disponibilidade para o preenchimento dos instrumentos nas fases Antes e Depois, bem como a frequência no 3º ciclo de estudos do ensino básico e a assiduidade das sessões da ação *Apoio Curricular entre Pares*, bem como a participação na *Oferta Complementar*, na escola pública do Norte de Portugal, distrito do Porto, escola na qual a investigação foi implementada. A recolha de dados ocorreu em dois momentos distintos. A fase inicial, foi realizada durante o mês de Janeiro de 2017, nos tempos letivos semanais acordados previamente pelos professores e na presença de uma das investigadoras. Foi administrado o protocolo de investigação, com uma duração média de 20 minutos, tendo os alunos sido informados acerca do anonimato e confidencialidade das suas informações. Para avaliação das variáveis em estudo, foram utilizados os instrumentos referidos anteriormente, tendo sido garantidos os respetivos direitos de autor, através da solicitação das referentes autorizações de aplicação para fins de investigação.

Terminando o processo de recolha de dados da primeira fase, os mesmos foram introduzidos no programa estatístico *IBM Statistical Package for Social Sciences* (versão 24.0 para Macintosh) para se proceder à análise estatística dos mesmos.

A segunda fase da recolha de dados foi realizada durante o mês de Junho de 2017, mantendo o mesmo procedimento e protocolo de recolha da fase inicial.

Resultados

Referente à primeira recolha de dados, neste estudo, procurando descrever diferenças mediante determinadas características entre os construtos em análise, recorreu-se ao procedimento estatístico *T*-teste para amostras independentes. Neste sentido encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre alunos do género masculino e feminino, verificando-se que o género feminino apresenta maior autoeficácia global ($t=2.061$; $p<.05$), enquanto o género masculino apresenta maior afetividade negativa ($t=-3.061$; $p<.01$).

Os alunos que apresentam história de retenções prévias quando comparados com os restantes apresentam menor autoeficácia global ($t=2.902$; $p<.01$) e pior afetividade positiva ($t=3.303$; $p<.001$).

Os alunos que mencionam gostar da escola, quando comparados com os que mencionam não gostar, apresentam, com diferença estatisticamente significativa, maior autoeficácia global ($t=-2.728$; $p<.01$), maior afetividade positiva ($t=-2.105$; $p<.05$) e menor afetividade negativa ($t=2.168$; $p<.05$).

Analisando as diferenças mediante o tipo de ação educativa (Tabela 1), verificamos que os alunos que frequentam apoio de pares, quando comparados com

aqueles que apenas têm oferta complementar, apresentam maiores níveis de afetividade positiva ($t=2.302$; $p<.05$). Apesar de não se verificar diferenças estatisticamente significativas ao nível da autoeficácia global, verificou-se que os alunos que tem apoio de pares apresentam maiores níveis de autoeficácia para o sucesso acadêmico ($t=3.789$; $p<.001$) e de eficácia autorregulatória ($t=2.123$; $p<.05$).

Tabela 1.

Comparação do autoeficácia percebida e da afetividade mediante ação educativa

Instrumento	Variável	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS				T-TESTE AMOSTRAS INDEPENDENTES	
		Apoio de Pares (N=45)		O. Complementar (N=48)		T	p
		Média	DP	Média	DP		
EMAEP -	AE obtenção recursos sociais	15,18	2,83	14,40	3,09	1,271	,207
Autoeficácia (AE) Percebida	AE sucesso académico	32,22	5,43	27,83	5,72	3,789***	,000
	AE aprendizagem autorregulada	36,62	6,67	33,94	7,71	1,791	,077
	AE tempos livres e atividades extra	28,18	9,29	27,02	6,26	,708	,481
	Eficácia autorregulatória	39,60	5,95	36,38	8,54	2,123*	,037
	AE ir encontro expectativas outros	14,69	3,64	14,46	3,34	,319	,751
	AE social	15,80	3,33	15,65	3,47	,218	,828
	Eficácia auto assertiva	14,11	3,76	13,92	3,65	,253	,801
	AE obter apoio parental/comunitário	12,64	3,35	14,15	4,07	-1,935	,056
	Global	209,04	26,44	197,73	30,82	1,894	,061
PANAS-C (Afetividade)	Positiva	26,09	2,76	24,55	3,41	2,312*	,023
	Negativa	14,75	3,56	15,98	4,49	-1,441	,153

* $p<.05$; ** $p<.001$

Testando a existência de associações, recorreu-se ao Teste de correlação de Pearson (Tabela 2), através do qual se verificou que a idade se correlaciona positivamente com a autoeficácia de ir ao encontro com as expectativas dos outros ($r=.229$; $p<.05$). Analisando associações entre afetividade e autoeficácia percebida, verificou-se que a afetividade positiva se correlaciona positivamente com a autoeficácia na obtenção de recursos sociais ($r=.231$; $p<.05$), com a autoeficácia para o sucesso académico ($r=.421$; $p<.001$), com a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($r=.371$; $p<.001$), com a eficácia autorregulatória ($r=.271$; $p<.05$), com autoeficácia de ir ao encontro com as expectativas dos outros ($r=.266$; $p<.05$), com a eficácia auto assertiva ($r=.322$; $p<.01$) e com a autoeficácia global ($r=.431$; $p<.001$).

Por sua vez, a afetividade negativa correlaciona-se de forma inversa com autoeficácia na obtenção de recursos sociais ($r=-.315$; $p<.01$), com a autoeficácia para o sucesso académico ($r=-.258$; $p<.05$), com a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($r=-.252$; $p<.05$), com a eficácia autorregulatória ($r=-.421$; $p<.0001$), com autoeficácia de ir ao encontro com as expectativas dos outros ($r=-.232$; $p<.05$), com a autoeficácia social

($r=-.302$; $p<.01$), com a eficácia auto assertiva ($r=-.373$; $p<.001$), com autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário ($r=-.225$; $p<.05$), e com a autoeficácia global ($r=-.436$; $p<.001$).

Tabela 2.
Correlação entre idade, afetividade e autoeficácia

		Idade	PANAS-C (Afetividade)	
			Positiva	Negativa
EMAEP -	Recursos sociais	-,151	,231*	-,315**
Autoeficácia	Sucesso académico	-,159	,421***	-,258*
(AE)	Aprend.	-,057	,371***	-,252*
Percebida	autorregulada			
	Tempos livres	-,188	,151	-,150
	E. autorregulatória	-,102	,271*	-,421***
	Ir expectativas outros	,229*	,266*	-,232*
	Social	-,048	,169	-,302**
	E. auto assertiva	,055	,322**	-,373***
	Apoio parental/comu.	,041	,207	-,225*
	Global	-,105	,431***	-,436***
PANAS-C	Positiva	-,084		
Afetividade	Negativa	,064		

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

Discussão e Conclusão

Os resultados deste estudo começam por evidenciar que os alunos do género feminino apresentam maior autoeficácia global quando comparados com os alunos do género masculino, corroborando estudos neste sentido (Mills, Pajares, & Herran, 2007; Fischer, Schult, & Hell, 2013). Uma explicação possível é que o género feminino no contexto escolar tem tendência para apresentar maior níveis motivacionais para a realização, esforçando-se mais, e demonstrando maior autocontrolo, assim como orgulho na sua própria produtividade (Fischer, Schult, & Hell, 2013).

Ainda ao nível do género, constata-se que o género masculino apresentou maiores pontuações de afetividade negativa quando comparados com o feminino. Uma explicação possível pode ser o facto de inicialmente não darem tanta importância ao desempenho escolar, o que pode levar a piores resultados pelo que podem experienciar emoções negativas após verificarem as suas dificuldades e resultados (Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014; Fischer, Schult, & Hell, 2013).

Neste estudo são os alunos com história de retenções prévias que, quando comparados com os restantes, apresentam menor autoeficácia global assim como pior afetividade positiva. Uma explicação possível para estes resultados prende-se com o facto de os alunos que apresentam menos retenções são aqueles que apresentam melhor desempenho escolar (Almeida & Lemos, 2005), sendo que o nível do desempenho escolar tem sido descrito como variável que influencia a motivação, a expectativa de sucesso no futuro, a autoestima e o autoconceito (Paiva & Boruchovitch, 2010).

Outro dado relevante é que o gosto para escola demonstrado pelos alunos traduz-se em maior autoeficácia global e afetividade positiva e menor

afetividade negativa. Estes resultados são explicados pelo facto dos alunos que gostam mais da escola encontram-se mais motivados, envolvem-se e desfrutam mais das tarefas escolares, e por consequência apresentam melhores desempenhos que reforçam as suas crenças de autoeficácia e bem-estar emocional (Lourenço & Paiva, 2010; Siqueira & Wechsler, 2006).

Um dos objetivos principais deste estudo era comparar, ao nível da autoeficácia percebida e afetividade, os alunos que frequentam apoio de pares com os que apenas têm oferta complementar. Neste sentido verificou-se que o grupo de alunos que frequentam apoio de pares apresentam maiores pontuações de afetividade positiva, assim como maiores níveis de autoeficácia para o sucesso académico e de eficácia autorregulatória. Estes resultados são concordantes com diversos estudos (Andrade, 2011; Bessa & Fontaine, 2002; Costa-Lobo, 2011; Cunha & Uva, 2016; Cutrona et al., 1994; Johnson & Johnson, 1999; Pereira, Rego, & Reis, 2003; Serra, 2007), sustentando que a aprendizagem cooperativa (apoio de pares) influencia positivamente a motivação e o empenho dos alunos, ajudando a promover o sucesso escolar.

Nos estudos de associações entre afetividade e autoeficácia percebida, surgiram evidências de que por um lado a afetividade positiva se correlaciona positivamente com a autoeficácia global, enquanto por sua vez a afetividade negativa correlaciona-se negativamente com autoeficácia global. Estes resultados, tal como apresentado em vários estudos prévios (Bzuneck, 2001; Loureiro & Medeiros, 2004; Pajares, 1996; Rodrigues & Barrera, 2007), apontam no sentido da autoeficácia influenciar o desempenho escolar, variável que foi apresentada por Pacheco (2015) como estando positivamente associada à afetividade, influenciando o sentido desta.

Ao nível de limitações desta investigação, considera-se o processo de amostragem não probabilístico, tendo decorrido por conveniência, condicionando a generalização destes resultados, pelo que se sugere a replicação deste estudo através de um processo de amostragem aleatória e estratificada de várias escolas do país. A utilização da EMEAP, com 57 itens, revelou-se cansativa, o que pode ter enviesado os resultados, pelo que se sugere no futuro estudos que visem criar uma versão reduzida deste instrumento.

Em estudos futuros sugere-se que sejam contempladas outras variáveis como a motivação escolar, a autoestima, o raciocínio e a inteligência, de forma a compreender cada vez mais os fatores que promovem o sucesso escolar. Também se sugere que este estudo seja replicado mas de forma longitudinal, no sentido de se verificar que fatores contribuem de forma positiva para os melhores resultados.

O presente estudo contribui para demonstrar a pertinência da autoeficácia percebida e da afetividade para adolescentes em contexto escolar, demonstrando como se expressam a autoeficácia percebida e a afetividade mediante várias características dos participantes.

Referências

- 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.
- Andrade, C. N. R. (2011). *Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3.º CEB* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- 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.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças da auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Brasil: Vozes.
- 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. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- 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). Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspetiva 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.
- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 529-543.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- 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.
- 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.
- Loureiro, S. R., & Medeiros, P. C. O. (2004). Senso de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. In Maturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (Cap.7, pp.179-196). Brasil: Casa do Psicólogo.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Ludovino, P. N. B. (2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de história e geografia* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal.
- Matos, R. F. P. (2011). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: o método jigsaw em trabalhos de pares e/ou grupos nas aulas de língua inglesa* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal.
- Mills, N., Pahares., & Herran, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Moreira, A. C. C. (2013). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- 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.
- Pacheco, C. C. (2015). *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia académica em crianças do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal.
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pereira, H., Rego, A., & Reis, A. (2003, novembro). Qualidade no ensino: o cerne a seu dono. In *Actas do Colóquio Nacional da Qualidade, Associação Portuguesa para a Qualidade*, Lisboa, 28.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- 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.
- Serra, A. P. L. B. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa: aspetos da leccionação da*

- matemática (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Siqueira, L. G. G. & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão portuguesa da escala multidimensional da auto-eficácia percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L., Almeida, M., Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.198-203). Braga: Psiquilíbrios.