

In the interaction between parents and their sons, several attributions and meanings can shift the relationship in a crucial way. Wrong attributions or labels are an example of this phenomenon. We systematize those kinds of interactions and the ways that they shape the children's future.

In conclusion, we underline some cares in clinical practice that contribute for the creation of an environment free of attributions and labels. We must defend for a space of acceptance and promotion of children's development.

KEY-WORDS: Parental styles; Label; Parental practice; Parental education.

Dysfonctionnements parentaux : un chemin de mauvaises conclusions

Cette travail on pretend faire une reflection sur la relation entre les styles et les pratiques de education des parents, de une coté, les interaction avec les enfants et son attitudes et comportement, de l'autre. Plusiers recherches etude la importance des styles parentaux. On faire une reflection sur la importance et la congruence des styles de une façon longitudinal et transversal. Cette cohérence on se constitue comme un element central dans la education parental.

Dans les interaction entre les parents et sons enfants emerge les attributions et significations qui modèle la relation de une façon très significative. Les mauvaises attributions designations son un exemple de cette situation. En conséquence il etait important aussi de faire une systematization de les interactions et sa influence pour la perpetuation de certe types de pratiques parentales, bien que les implications pour le future des enfants.

Dans le finale de cette article on fait la enumeration de cettas affectations aux niveau de la pratique clinique pour avait un contexte libre de cette type de mauvaise attributions. On doit fait une espace de l'acceptation et promotion du development des enfants.

MOTS-CLÉS: Style parental; Étiquetage; pratiques parentaux; education parental.

Competência Percebida e Realização Escolar: Que Relações em Alunos do Ensino Secundário?

Joana Stocker, Sílvia Pina Neves e Luísa Faria¹

Será que alunos com níveis elevados de competência percebida (competência emocional, concepções pessoais de inteligência, auto-eficácia, auto-conceito e dimensões causais) atingem melhores resultados escolares? Para o averiguar realizámos um estudo com 385 estudantes do secundário do Porto. Administraram-se o *Questionário Compósito de Competência Percebida* (Faria, Stocker & Pina Neves, 2009), com 162 itens, e um *Questionário Sócio-Demográfico*, com 23 itens. Análises correlacionais indicam que auto-conceito e auto-eficácia são os construtos motivacionais que mais se relacionam com o rendimento, seguidos das dimensões causais, competência emocional e concepções pessoais de inteligência. Análises de regressão linear múltipla para o rendimento a Português, Matemática e global, apontam para o auto-conceito, a auto-eficácia e as concepções pessoais de inteligência como principais preditores: percepções elevadas de competência e eficácia e concepções estáticas influenciam positivamente o aproveitamento, explicando os respectivos modelos, 44%, 53% e 47% da variância total, confirmando a importância da competência percebida no sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Competência percebida, Motivação, Rendimento escolar, Ensino secundário.

1. Introdução

O sistema de ensino em geral, e o ensino secundário em particular, assistiram nas últimas décadas a um aumento exponencial do número de alunos matriculados, devido à generalização do acesso à escola (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE], 2009). Assim, entre 1960 e 2007 o número de alunos matriculados no ensino secundário cresceu cerca de 27 vezes (de 13.116 para 349.477 alunos - GEPE,

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - lfaria@fpce.up.pt

Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo Ministério da Educação e pelo FEDER, no âmbito do Projecto "Concepções pessoais de competência de alunos e eficácia colectiva de turmas, professores e escolas: Contributos para a promoção do sucesso escolar no ensino secundário" (FSE/CED/83522/2008), e por duas bolsas da Fundação para a Ciência e Tecnologia, concedidas a Sílvia Pina Neves (SFRH/BPD/44530/2008) e a Joana Stocker (SFRH/BD/60225/2009).

2009). Consequentemente, cumprindo os objectivos inicialmente propostos, a taxa de escolaridade deste ciclo de ensino aumentou de 1,3% para 60% (GEPE, 2009).

A par destas mudanças, e decorrendo das mesmas, a taxa de retenção e desistência no ensino secundário, apesar de ter diminuído desde o ano lectivo de 2000/2001 (onde atingiu os 40%), continua a ser elevada – 22% no ano lectivo de 2007/2008 (GEPE, 2009). Analisando apenas o 12º ano, verificamos que esta taxa de desistência/retenção foi de 35%, sendo este o ano do secundário onde mais alunos ficam retidos ou abandonam a escola.

Outro indicador de insucesso escolar no ensino secundário é a diferença entre a taxa bruta de escolarização (número total de alunos matriculados, independentemente da idade) e a taxa real de escolarização (número total de alunos matriculados em idade normal de frequência deste ciclo de estudos) – 100% vs. 60% (GEPE, 2009) –, significando que 40% dos alunos terá mais de 18 anos.

Assim, o facto de o contexto de ensino secundário não estar, possivelmente, preparado para receber tão elevado número de alunos em tão reduzido período de tempo, provenientes de meios sócio-económicos diversos, com diferentes percursos escolares, expectativas, objectivos e motivações, pode ter dificultado uma resposta eficaz por parte da comunidade educativa (Formosinho & Machado, 2008; Stocker & Faria, 2009). A título de exemplo, temos que: (a) o elevado número de alunos por escola e turma tende a provocar o aumento dos conflitos e a diminuir o rendimento individual; (b) turmas demasiado heterogéneas dificultam a gestão da aula e a coesão do grupo; (c) a desarticulação dos programas leva à repetição de conteúdos de modo incoerente, ao longo dos anos e das disciplinas, conduzindo ao desinteresse dos alunos; (d) a elevada carga horária dificulta o envolvimento dos alunos em actividades extracurriculares e em hábitos de convivência; e (e) as estratégias de ensino e de motivação, por vezes inadequadas às características da turma/aluno, podem conduzir a uma relação pedagógica e a resultados escolares negativos (Formosinho & Machado, 2008).

Ao mesmo tempo, sabemos que quanto mais elevado o grau académico, maiores são as exigências sobre os alunos e mais difícil se torna obter notoriedade. Ora, o ensino secundário constitui um ciclo de transição do ensino básico para o ensino superior ou para o mundo do trabalho, integrando, pois, desafios acrescidos que o aluno deve ultrapassar. Assim vejamos: (a) novas metodologias de ensino e de avaliação; (b) matérias mais exigentes; (c) contexto relacional professor-aluno menos próximo; (d) ambiente mais competitivo, susceptível de criar maiores níveis de ansiedade e de *stress*; (e) tomada de decisões vocacionais; e (f) expectativas negativas de emprego ou de acesso ao ensino superior, pautadas quer pelas elevadas taxas de desemprego, quer pelos reduzidos *numerus clausus* (Azevedo & Faria, 2006; Pina Neves & Faria, 2007; Stocker & Faria, 2009).

Assim, esta problemática ultrapassa a esfera individual do aluno, dizendo respeito a toda a comunidade escolar, que o deve auxiliar na construção de estratégias eficazes de trabalho e de organização pessoal, de modo a lidar com as mudanças que o ensino secundário acarreta (Formosinho & Machado, 2008). Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, em que o indivíduo estabelece relações bidireccionais com o contexto envolvente (Bronfenbrenner, 1979), é importante conhecer as características motivacionais dos alunos, promotoras do sucesso académico e do seu bem-estar psicossocial, para desenvolver medidas preventivas.

Neste sentido, estudos recentes relacionam a *competência percebida* com o desempenho escolar, onde elevados níveis de percepção de competência pessoal parecem promover o sucesso académico (Elliot & Dweck, 2005; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007, 2010; Pina Neves & Faria, 2003, 2005, 2007; Weiner, 1985, 2005). A competência percebida pode ser definida como o conjunto de percepções, juízos e avaliações dos indivíduos acerca das suas capacidades pessoais (Faria, 2008). Especificamente no contexto escolar, as percepções de competência pessoal parecem determinar aquilo que os alunos valorizam nas situações de realização, os objectivos a que se propõem, o modo como interpretam as tarefas e, particularmente, os sucessos e os fracassos, influenciando o rendimento académico (Bandura, 2006; Elliot & Dweck, 2005; Faria, 2008).

A competência percebida pode ser vista como um construto compósito da motivação que integra diferentes construtos/dimensões (percepções pessoais, crenças, expectativas), que normalmente são estudados de forma não integrada. Pina Neves e Faria (2003, 2005) ultrapassaram esta limitação, abordando de forma integrada a noção de competência pessoal percebida. As autoras conceptualizaram, testaram e validaram um modelo que designaram por modelo das concepções pessoais de competência, que integra construtos como as *concepções pessoais de inteligência*, as *dimensões causais*, a *auto-eficácia* e o *auto-conceito académicos*. Em relação a estas dimensões motivacionais é importante definir globalmente cada uma delas à luz dos respectivos racionais teóricos e no âmbito do contexto escolar.

As concepções pessoais de inteligência são definidas por Dweck e colaboradores no modelo sócio-cognitivo da motivação (Bergen & Dweck, 1989; Dweck, 1996), como sistemas de crenças individuais acerca da natureza, características e carácter evolutivo da competência intelectual (Ciochină & Faria, 2006; Dweck, 1996; Faria, 1997). Existem duas concepções de inteligência: (a) a concepção estática, em que a inteligência é concreta, imutável, estável, limitada e incontrolável; e (b) a concepção dinâmica, segundo a qual a inteligência é um conjunto dinâmico de competências susceptíveis de serem desenvolvidas (Dweck, 1999; Faria, 2008). A adopção de uma destas concepções determina as percepções de competência,

valor e eficácia pessoais e os estilos atribucionais perante o sucesso e o fracasso, num quadro compreensivo que integra aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais (Dweck, 1999; Faria, 2006).

À luz da teoria atribucional de Weiner (1985), as atribuições causais constituem inferências que os alunos constroem acerca das causas que influenciam os resultados da sua realização académica, remetendo para um processo de procura causal, de modo a explicarem as suas experiências escolares (Pina Neves & Faria, 2008). Weiner (1985) propõe uma taxonomia de classificação das causas, organizando-as em três dimensões: *locus de causalidade* (interno/externo), *estabilidade* (estável/instável) e *controlabilidade* (controlável/incontrolável). Apesar de globalmente a literatura referir que para situações de sucesso as atribuições a causas internas, estáveis e controláveis são mais adaptativas (Dweck & Elliot, 1983; Weiner, 1985), estas devem ser abordadas de forma permeável e flexível, uma vez que, por exemplo, a influência de factores externos pode levar a atribuições diferenciadas, não sendo necessariamente desadaptativo (Pina Neves & Faria, 2007).

O auto-conceito académico, de acordo com o modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), é definido como o conjunto de percepções que o aluno tem de si, das suas capacidades e competências, remetendo para sentimentos e avaliações no domínio escolar, acerca, por exemplo, de ser capaz de enfrentar novas aprendizagens, de aprender a lidar com o fracasso, de persistir e procurar a mestria (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1992; Faria & Lima Santos, 2001).

Finalmente, a auto-eficácia na perspectiva microanalítica de Bandura (1977) deve ser operacionalizada em função do campo específico a avaliar. É possível, então, conceptualizar a auto-eficácia académica, definida como o conjunto de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar tarefas, concretizar objectivos e alcançar resultados no domínio da realização escolar (Faria & Simões, 2002; Pina Neves & Faria, 2007).

Comprovando a relevância da auto-eficácia e do auto-conceito académicos para o desempenho escolar, resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) mostram que estes estão positivamente correlacionados com a literacia em leitura e com a literacia científica (OECD, 2007, 2010). Vários autores encontraram resultados semelhantes, nomeadamente observando expectativas mais altas de auto-eficácia (Bandura, 2006; Bandura & Locke, 2003; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002), e auto-percepções mais positivas (Byrne & Shavelson, 1986; Faria & Lima Santos, 2001; Marsh, 1984, 1990; Pietsch, Walker & Chapman, 2003) em alunos com melhores resultados escolares.

Por outro lado, investigações no contexto português sugerem que as concepções pessoais de inteligência constituem variáveis estruturantes e organizadoras da motivação, influenciando os outros construtos motivacionais (Faria, 1998). Assim, as concepções pessoais de inteligência não parecem ter influência directa no rendimento académico, sendo essa influência exercida indirectamente através de outros construtos psicológicos. No entanto, algumas evidências empíricas apontam para que concepções mais dinâmicas estejam associadas a um melhor desempenho escolar (Faria, 1998), embora ambas as concepções possam ser adaptativas, dependendo da situação de realização (Dweck, 1999; Dweck, Chiu & Hong, 1995).

Em relação às dimensões causais, a estabilidade e a controlabilidade parecem ser as dimensões que mais se correlacionam e predizem o rendimento escolar, no sentido em que atribuições mais estáveis e controláveis pelos alunos surgem associadas a melhores resultados (Azevedo & Faria, 2006; Pina Neves & Faria, 2007). Apesar de nestes estudos o *locus* de causalidade não ser significativo na relação com o rendimento, outras investigações verificam que atribuições mais internas estão associadas a um investimento escolar superior e a melhores notas (Faria & Fontaine, 1993).

Finalmente, outros estudos confirmam que o auto-conceito e a auto-eficácia académicos estão entre os construtos motivacionais que mais se correlacionam com o rendimento nas disciplinas de Português e de Matemática (Azevedo & Faria, 2006; Pina Neves & Faria, 2007, 2009), assumindo igualmente elevado poder preditivo: melhores percepções de competência e de eficácia influenciam positivamente o aproveitamento (Pina Neves & Faria, 2007, 2009), corroborando os resultados do PISA (OECD, 2007).

Para além destes quatro construtos, a *competência emocional* pode também ser vista como uma dimensão integrada na noção compósita de competência percebida. A competência emocional é definida como a capacidade para perceber, reconhecer e gerar emoções, para compreender sentimentos e cognições subsequentes, e para regular as emoções de modo reflexivo, de forma a promover o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Diversos estudos têm relacionado a competência emocional com áreas do funcionamento humano, desde o bem-estar físico e psicológico (Ciarrochi & Scott, 2006), até ao rendimento escolar (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, 2004). Estes estudos mostram que a competência emocional está positivamente correlacionada com: (a) a capacidade de atenção, concentração e memória; (b) a auto-confiança; (c) a prossecução de objectivos de mestria; (d) níveis superiores de resiliência; e (e) percepções mais adaptadas das potencialidades e limitações individuais, influenciando o sucesso académico (Goleman, 2003; Mayer & Salovey, 1997).

Assim, neste estudo retomamos o modelo das concepções pessoais de competência (Pina Neves & Faria, 2003, 2005), que integra os construtos motivacionais acima referidos, e introduzimos um novo construto: a competência emocional. Estas dimensões foram estudadas nos três anos do ensino secundário, analisando-se as relações entre cada variável motivacional e os resultados da realização académica – rendimento global (média das notas), rendimento a Português e a Matemática – de modo a responder às seguintes questões de investigação: (a) Quais as relações que os cinco construtos estabelecem entre si? e (b) Qual o papel destes construtos na explicação/predição do rendimento escolar no ensino secundário? A selecção deste ciclo de ensino fundou-se na conjuntura preocupante de insucesso e abandono escolar e nos desafios que o mesmo coloca à competência percebida e objectiva dos alunos (Zimmerman & Cleary, 2006), como já foi discutido. As disciplinas de Português e Matemática foram seleccionadas por serem nucleares na formação académica, particularmente desafiadoras e exigentes, que requerem competências e abordam conteúdos transversais a todas as áreas escolares e profissionais, sendo igualmente as mais presentes no plano curricular do secundário (comuns a diferentes cursos) e nas provas de ingresso no ensino superior.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 385 estudantes do ensino secundário do Grande Porto, 55,6% raparigas e 44,4% rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 22 anos ($M=16,3$; $DP=1,25$) e de nível sócio-profissional alto (31,6%), médio (34,2%) e baixo (33,9%). Destes alunos, 141 frequentavam o 10º ano (36,6%), 123 o 11º ano (31,9%) e 121 o 12º ano de escolaridade (31,4%), de diversos Cursos Científico-Humanísticos (87,5%) e do Curso Tecnológico de Desporto (12,5%).

Em termos académicos, a maior parte dos alunos inquiridos nunca reprovou durante o seu percurso académico (78%) e pretende prosseguir para o ensino superior (95%). Relativamente ao rendimento escolar, nomeadamente a Português e a Matemática, a média dos resultados é positiva ($M=12,9$ e $M=13,3$, respectivamente), indo ao encontro da auto-avaliação que os alunos fazem de si próprios enquanto alunos, uma vez que 56% da amostra considera-se um aluno de nível académico médio.

2.2. Instrumentos

O *Questionário Compósito de Competência Percebida* (QCCP) resulta da integração de um conjunto de instrumentos pré-existentis: *Questionário de Competência*

Emocional, adaptado por Lima Santos e Faria (2005), com três dimensões: *percepção emocional*, *expressão emocional* e *capacidade para lidar com emoção*, com 14 itens cada uma; *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência* (Faria, 2006) com duas dimensões: *estática* e *dinâmica*, com 10 itens cada; *Escala de Auto-Eficácia Académica* (Pina Neves & Faria, 2007) com três dimensões: *auto-eficácia em Português* (7 itens) e em *Matemática* (8 itens) e *auto-eficácia escolar geral* (7 itens); *Self-Description Questionnaire III*, adaptado por Faria e Fontaine (1992), para avaliar o auto-conceito, com três dimensões: *auto-conceito verbal*, *auto-conceito Matemática* e *auto-conceito assuntos escolares*, com 10 itens cada; e *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais*, de Pina Neves e Faria (2007), com três dimensões: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*, com 16 itens cada. Os 162 itens que integram o QCCP apresentam-se organizados por construto, pela ordem acima descrita, com instruções intercalares e com escalas de resposta de tipo *Likert*.

No que respeita às qualidades psicométricas deste questionário compósito, globalmente, os resultados mostraram ser satisfatórios: bons índices de consistência interna (valores α entre 0,81 e 0,94), de validade factorial (valores de saturação $\geq 0,40$, explicando 31% da variância total e correlações $\geq 0,30$), boa sensibilidade das dimensões (média e mediana similares, valores mínimo e máximo afastados e valores de curtose e assimetria inferiores à unidade) e bom poder discriminativo dos itens.

Foi igualmente administrado o *Questionário de Caracterização Sócio-Demográfica e Académica*, com 23 itens, construído de raiz, para recolha de dados sócio-demográficos e académicos dos alunos.

2.3. Procedimento

As sessões de administração dos questionários foram realizadas colectivamente, em tempos lectivos e na sala de aula, estando sempre presente o respectivo professor e um investigador, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato. O tempo de preenchimento dos questionários variou entre 40 e 65 minutos, sendo que a média foi de 49 minutos.

Para o tratamento estatístico foram realizadas correlações e regressões lineares múltiplas entre as variáveis motivacionais e o rendimento académico global, a Português e a Matemática.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Estudos Correlacionais

O Quadro 1 apresenta as correlações entre as várias dimensões analisadas da competência percebida (e respectivas subdimensões) e o rendimento a Português, Matemática e global (média das notas).

Quadro 1. Correlações entre Competência Percebida e Rendimento Escolar

Dimensões	Nota Português	Nota Matemática	Média das notas
Competência Emocional Total	0,11*	0,00	0,07
CPI Total	-0,03	-0,10	-0,08
Auto-eficácia Total	0,53**	0,44**	0,50**
Auto-conceito Total	0,50**	0,55**	0,55**
Locus	-0,10	-0,11*	-0,14**
Estabilidade	0,17**	0,14**	0,21**
Controlabilidade	-0,06	-0,17**	-0,16**
Subdimensões	Nota Português	Nota Matemática	Média das notas
Percepção Emocional	0,06	-0,03	0,02
Expressão Emocional	0,11*	-0,03	0,05
Capacidade Lidar Emoção	0,13**	0,08	0,12*
CPI Dinâmica	-0,04	-0,15**	-0,11*
CPI Estática	0,00	-0,02**	-0,03
Auto-eficácia Português	0,52**	0,19**	0,36**
Auto-eficácia Matemática	0,37**	0,61**	0,52**
Auto-eficácia Académica Geral	0,41**	0,38**	0,45**
Auto-conceito Verbal	0,47**	0,23**	0,38**
Auto-conceito Matemática	0,33**	0,62**	0,47**
Auto-conceito Assuntos Escolares	0,36**	0,26**	0,36**

Legenda: CPI = Concepções Pessoais de Inteligência.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

O auto-conceito e a auto-eficácia académicos são as variáveis que apresentam magnitudes mais fortes, positivas e significativas na relação com todas as áreas de rendimento ($r > 0,50$ e $r > 0,44$, respectivamente). Estas correlações mostram que, globalmente, os alunos com elevados níveis de auto-conceito e com altas expectativas de eficácia académica, são aqueles que têm melhores resultados escolares, corroborando investigações anteriores (Azevedo & Faria, 2006; Pina Neves & Faria, 2007, 2009).

A estabilidade é igualmente uma dimensão que se correlaciona positiva e significativamente com o rendimento académico. Já as outras dimensões causais – locus e controlabilidade –, apresentam correlações significativas mas globalmente menos elevadas e negativas com o rendimento. Estes resultados sugerem que percepções de maior estabilidade e externalidade e de menor controlabilidade

das causas estão associadas a melhores níveis de rendimento. Com excepção da estabilidade, que vai de encontro ao esperado (Azevedo & Faria, 2006; Pina Neves & Faria, 2007), as relações do locus e da controlabilidade com o rendimento parecem divergir da literatura e de investigações empíricas existentes no domínio, uma vez que melhores resultados escolares estão normalmente associados a atribuições causais internas e controláveis (Dweck & Elliot, 1983; Weiner, 1985). Assim, atribuindo as causas do (in)sucesso a factores externos e incontroláveis (como à sorte, aos professores), estes alunos parecem desresponsabilizar-se pelos seus resultados académicos, podendo ser adaptativo na explicação do fracasso, pois protegerá a auto-estima e o sentimento de competência pessoal, mas com impacto menos positivo em caso de sucesso, uma vez que não contribui para o aumento da auto-confiança e motivação em situações de realização, podendo até desencadear comportamentos de evitamento das mesmas.

Por sua vez, a competência emocional, embora com coeficientes de correlação mais baixos, apresenta uma relação significativa e positiva com o rendimento a Português. Assim, alunos que exprimem, percebem e regulam adequadamente as suas emoções, parecem ser também aqueles que obtêm melhores notas a Português.

Finalmente, as concepções pessoais de inteligência não se relacionam com o rendimento escolar, reforçando resultados de investigações onde as concepções pessoais de inteligência assumem um papel estruturante da motivação, relacionando-se mais fortemente com as outras variáveis do que com o rendimento (Faria, 1998).

Relativamente às relações entre o rendimento e as subdimensões motivacionais da competência percebida, verifica-se que, de acordo com o que observámos para as dimensões, são as subdimensões da auto-eficácia académica e do auto-conceito académico, as que apresentam coeficientes com maior magnitude na relação com as três áreas de rendimento escolar consideradas. Para o rendimento a Português as subdimensões mais associadas são a auto-eficácia em Português ($r = 0,52$) e o auto-conceito verbal ($r = 0,47$), e para o rendimento a Matemática destacam-se o auto-conceito e a auto-eficácia em Matemática ($r = 0,62$ e $r = 0,61$, respectivamente), sugerindo que subdimensões afins das áreas de rendimento apresentam maiores coeficientes de correlação. A excepção surge para a média das notas (rendimento global), uma vez que as subdimensões mais significativas são as que dizem respeito à área de Matemática, ou seja, auto-eficácia e auto-conceito em Matemática ($r = 0,52$ e $r = 0,47$, respectivamente), e não as dimensões académicas gerais. Estes resultados parecem demonstrar a importância que a Matemática assume no contexto escolar secundário, estando altamente relacionada não só com o rendimento específico a Matemática, como também com o rendimento global dos alunos.

No que diz respeito às subdimensões das concepções pessoais de inteligência, as concepções dinâmicas apresentam relações significativas com o rendimento a Matemática e global e as concepções estáticas correlacionam-se com a nota a Matemática. No entanto, ambas as relações são negativas, sugerindo que, uma vez que estão cotadas no sentido dinâmico, concepções menos dinâmicas e mais estáticas estão associadas a melhores notas no ensino secundário. Ora, a concepção estática está relacionada com a adopção de objectivos centrados no resultado, onde a intenção dos alunos é obter boas notas, demonstrar competência e ser melhor do que os outros, enquanto a concepção dinâmica se orienta para objectivos centrados na aprendizagem, onde a intenção dos alunos é aprender e vencer desafios (Grant & Dweck, 2003). Os actuais sistemas educativos, cada vez mais exigentes, os reduzidos *numerus clausus* e as elevadas notas de acesso provocam elevado nível de pressão sobre os alunos do ensino secundário para a obtenção de resultados (Azevedo & Faria, 2006; Stocker & Faria, 2009). Assim, é possível que estes alunos se orientem para objectivos mais centrados no resultado, desenvolvendo com isso uma perspectiva mais estática da inteligência, uma vez que o objectivo último não será desenvolver competências, mas antes obter bons resultados para a continuidade dos estudos.

Por fim, na relação das subdimensões da competência emocional com o rendimento: (a) a percepção emocional revela não ser significativa; (b) a expressão emocional associa-se positivamente à nota a Português, sugerindo que alunos com maior capacidade na expressão adequada de sentimentos e emoções atingem melhores resultados a Português; e (c) a capacidade para lidar com a emoção relaciona-se, também positivamente, com o rendimento a Português e global, mostrando que a capacidade de regulação de emoções, nomeadamente de moderar as negativas e de reforçar as positivas, é importante para o aproveitamento nestas duas áreas escolares.

Em suma, estes resultados sugerem que: (a) são as dimensões do auto-conceito e auto-eficácia académicos (e respectivas subdimensões) as que mais se correlacionam com o rendimento escolar no ensino secundário; (b) as dimensões causais assumem um papel importante na relação com o rendimento, embora seja necessário aprofundar a relação da controlabilidade e do *locus* com os resultados da realização escolar; (c) é importante explorar a relação das concepções de inteligência estáticas e as notas dos alunos; e (d) globalmente, níveis positivos de competência emocional relacionam-se positivamente com o rendimento a Português e global.

3.2. Estudos de Regressão Linear Múltipla

As análises de regressão, para estudar o poder preditivo das variáveis motivacionais sobre as notas escolares, são apresentadas em quadros por área de rendimento

(Português, Matemática e global), onde inicialmente encontramos os modelos de regressão para as dimensões motivacionais significativas, e em seguida os modelos de regressão para as respectivas subdimensões (significativas). Uma vez que, de acordo com a literatura, a relação entre alguns construtos, e entre estes e o rendimento escolar, é conhecida – como é o caso do auto-conceito e da auto-eficácia –, optámos por análises de regressão hierárquica. Introduzimos em primeiro lugar a auto-eficácia no modelo, pois investigações mostram que este construto tende a ser o mais explicativo, e em segundo lugar o auto-conceito, ambos utilizando o método *Enter*. Dado que a relação entre os outros construtos e o rendimento é menos estudada, integrámos as concepções pessoais de inteligência, as dimensões causais e a competência emocional num terceiro passo, utilizando o método *Stepwise*.

3.2.1. Modelos de regressão para o rendimento a Português

Como esperávamos, a auto-eficácia é a dimensão que maior capacidade preditiva tem sobre a nota a Português, apresentando um valor β de 0,42. Este valor indica que quando o nível de auto-eficácia de um aluno aumenta um desvio-padrão (20,57 pontos, numa escala total de 132 pontos), a nota a Português aumenta 0,42 desvios-padrão. O desvio-padrão da nota a Português é 2,63, constituindo, então, uma mudança de 1,1 valores ($0,42 \times 2,63$). Assim, por cada 20,57 pontos de auto-eficácia, a nota a Português aumenta 1,1 valores (numa escala de zero a 20). O auto-conceito é a segunda variável mais explicativa ($\beta = 0,30$), seguido das concepções pessoais de inteligência ($\beta = -0,13$), confirmando que a auto-eficácia académica é a dimensão preditora do rendimento a Português mais significativa, seguida do auto-conceito. As concepções pessoais de inteligência estabelecem uma relação negativa com o rendimento a Português, indicando que concepções mais estáticas da inteligência predizem positivamente a nota a esta disciplina. A competência emocional e as dimensões causais não são significativas. Assim, o modelo que melhor explica a variância das notas a Português (44% da variância total) é constituído pela auto-eficácia, pelo auto-conceito e pelas concepções pessoais de inteligência, sendo que níveis mais positivos de auto-eficácia e de auto-conceito e concepções estáticas da inteligência predizem melhores notas a Português.

Quadro 2. Regressões Hierárquicas para o Rendimento a Português

Modelos para as dimensões ($n = 323$)	B	SE B	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=194,735^{**}$				0,38	
Auto-eficácia	0,08	0,01	0,61**		
Modelo 2: $\Delta F=24,062^{**}$				0,42	0,04
Auto-eficácia	0,05	0,01	0,42**		
Auto-conceito	0,04	0,01	0,28**		

(Cont.)

(Cont.)

Modelo 3: $\Delta F=9,167^{**}$				0,44	0,02
Auto-eficácia	0,05	0,01	0,42**		
Auto-conceito	0,04	0,01	0,30**		
CPI	-0,03	0,01	-0,13**		
Modelos para as subdimensões ($n = 278$)	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=112,301^{**}$				0,29	
Auto-eficácia Português	0,23	0,02	0,54**		
Modelo 2: $\Delta F=10,304^{**}$				0,32	0,03
Auto-eficácia Português	0,18	0,03	0,40**		
Auto-conceito verbal	0,08	0,02	0,21**		
Modelo 3: $\Delta F=55,107^{**}$				0,43	0,11
Auto-eficácia Português	0,17	0,03	0,38**		
Auto-conceito verbal	0,07	0,02	0,18**		
Auto-conceito Matemática	0,07	0,01	0,34**		
Modelo 4: $\Delta F=7,687^*$					
Auto-eficácia Português	0,17	0,03	0,40**	0,45	0,02
Auto-conceito verbal	0,07	0,02	0,18**		
Auto-conceito Matemática	0,07	0,01	0,33**		
CPI dinâmica	-0,04	0,02	-0,13*		
Modelo 5: $\Delta F=5,253^*$				0,46	0,01
Auto-eficácia Português	0,16	0,03	0,36**		
Auto-conceito verbal	0,07	0,02	0,20**		
Auto-conceito Matemática	0,05	0,01	0,21**		
CPI dinâmica	-0,05	0,02	-0,13**		
Auto-eficácia Matemática	0,04	0,02	0,16*		

Legenda: CPI = Concepções Pessoais de Inteligência.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Para a análise de regressão com as subdimensões motivacionais, introduzimos em primeiro lugar a subdimensão da auto-eficácia com maior afinidade com Português (auto-eficácia em Português), seguida da subdimensão do auto-conceito (auto-conceito verbal) – método *Enter* –, com as restantes variáveis em conjunto – método *Stepwise*. A auto-eficácia em Português ($\beta = 0,36$) é a subdimensão que apresenta maior poder preditivo no modelo. Assim, por cada aumento de 5,74 pontos de auto-eficácia em Português (numa escala total de 42 pontos), a nota à disciplina de Português aumenta 0,9 valores. No entanto, apesar de termos previsto que o auto-conceito verbal ($\beta = 0,20$) seria a segunda variável mais preditiva, verifica-se que o auto-conceito Matemática é igualmente importante ($\beta = 0,21$), demonstrando, mais uma vez, a transversalidade e o papel de influência da Matemática sobre outras áreas do rendimento escolar. Este facto é reforçado pela subdimensão auto-eficácia em Matemática, que assume também um papel importante na previsão da nota a Português ($\beta = 0,16$). Finalmente, as concepções pessoais de inteligência dinâmicas ($\beta = -0,13$) também contribuem para o poder preditivo deste modelo, embora com valores β menos elevados e com coeficientes negativos, já esperados de acordo com os resultados das análises de regressão

anteriores, onde as concepções pessoais de inteligência também assumiram valores negativos. Assim, este modelo integra a auto-eficácia em Português e em Matemática, o auto-conceito verbal e Matemática e as concepções dinâmicas de inteligência, explicando 46% da variância total das notas a Português.

3.2.2. Modelos de regressão para o rendimento a Matemática

Ao contrário do que se verifica para o rendimento a Português e do que esperávamos, neste modelo a dimensão mais preditiva das notas a Matemática é o auto-conceito ($\beta = 0,48$), apresentando-se a auto-eficácia em segundo lugar ($\beta = 0,28$). Assim, por cada aumento de 18,24 pontos de auto-conceito (numa escala total de 180 pontos), a nota à disciplina de Matemática aumenta 1,9 valores. Em terceiro lugar na explicação do aproveitamento a Matemática está a controlabilidade ($\beta = -0,19$), seguida das concepções pessoais de inteligência ($\beta = -0,14$), ambas com coeficientes negativos, sugerindo que concepções mais estáticas e percepções causais das notas menos controláveis predizem melhores resultados. Assim, globalmente, este modelo é semelhante ao encontrado para Português, integrando também o auto-conceito, a auto-eficácia e as concepções de inteligência, acrescentando apenas a controlabilidade, e explica 53% da variância total.

Quadro 3. Regressões Hierárquicas para o Rendimento a Matemática

Modelos para as dimensões ($n = 271$)	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=135,911^{**}$				0,34	
Auto-eficácia	0,14	0,01	0,58**		
Modelo 2: $\Delta F=64,619^{**}$				0,47	0,13
Auto-eficácia	0,06	0,02	0,24**		
Auto-conceito	0,11	0,01	0,49**		
Modelo 3: $\Delta F=23,819^{**}$				0,51	0,04
Auto-eficácia	0,06	0,01	0,26**		
Auto-conceito	0,10	0,01	0,48**		
Controlabilidade	-0,12	0,03	-0,21**		
Modelo 4: $\Delta F=10,389^{**}$				0,53	0,02
Auto-eficácia	0,07	0,01	0,28**		
Auto-conceito	0,11	0,01	0,48**		
Controlabilidade	-0,11	0,03	-0,19**		
CPI	-0,04	0,01	-0,14**		
Modelos para as subdimensões ($n = 267$)	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=214,271^{**}$				0,45	
Auto-eficácia Matemática	0,30	0,02	0,67**		
Modelo 2: $\Delta F=53,103^{**}$				0,54	0,09
Auto-eficácia Matemática	0,15	0,03	0,33**		
Auto-conceito Matemática	0,15	0,02	0,46**		
Modelo 3: $\Delta F=20,711^{**}$				0,57	0,03
Auto-eficácia Matemática	0,13	0,03	0,30**		

(Cont.)

(Cont.)

Auto-conceito Matemática	0,16	0,02	0,46**		
Auto-conceito verbal	0,11	0,02	0,19**		
Modelo 4: $\Delta F=11,529^*$				0,59	0,02
Auto-eficácia Matemática	0,13	0,03	0,30**		
Auto-conceito Matemática	0,15	0,02	0,45**		
Auto-conceito verbal	0,12	0,02	0,20**		
Controlabilidade	-0,08	0,02	-0,14**		

Legenda: CPI = Concepções Pessoais de Inteligência.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Relativamente à análise de regressão com as subdimensões motivacionais, introduzimos, seguindo o mesmo procedimento, em primeiro lugar a subdimensão da auto-eficácia com maior afinidade com a Matemática (auto-eficácia em Matemática), seguida da subdimensão do auto-conceito (auto-conceito Matemática) – método *Enter* – e as restantes variáveis em conjunto – método *Stepwise*. Os resultados são semelhantes aos da análise anterior, com as dimensões, sendo o auto-conceito Matemática o principal preditor ($\beta = 0,45$). Assim, por cada aumento de 11,67 pontos de auto-conceito Matemática (numa escala total de 60 pontos), a nota à disciplina de Matemática aumenta 1,8 valores. A outra dimensão específica da Matemática (auto-eficácia em Matemática) também é importante no modelo, apresentando um valor β de 0,30. Se para a nota a Português verificámos que a Matemática era importante, neste modelo observa-se que para o rendimento a Matemática o auto-conceito verbal é igualmente relevante ($\beta = 0,20$), podendo-se concluir que Português e Matemática são duas áreas transdisciplinares influentes. Por fim, a controlabilidade também aparece neste modelo como preditiva e relaciona-se negativamente com a nota a Matemática ($\beta = -0,14$). Concluindo, o presente modelo explica 59% da variância total e é constituído pelo auto-conceito e auto-eficácia em Matemática, pelo auto-conceito verbal e pela controlabilidade.

3.2.3. Modelos de regressão para o rendimento global (média das notas)

Tal como no modelo de Matemática, também aqui é o auto-conceito a dimensão que assume papel de relevância na predição da média das notas ($\beta = 0,52$). Este resultado indica que melhores níveis de auto-conceito conduzem a um rendimento global mais positivo. Concretizando, por cada aumento de 19,67 pontos do auto-conceito (numa escala total de 180 pontos), a média das notas aumenta 1,1 valores. Seguem-se no modelo a auto-eficácia ($\beta = 0,23$) e as concepções pessoais de inteligência ($\beta = -0,15$), sendo que percepções positivas de auto-eficácia e concepções mais estáticas da inteligência influenciam positivamente os resultados académicos globais. Assim, 47% da variância da média das notas dos alunos é explicada pelo auto-conceito, pela auto-eficácia e pelas concepções pessoais de inteligência.

Quadro 4. Regressões Hierárquicas para o Rendimento Global (Média das Notas)

Modelos para as dimensões ($n = 344$)	B	SE B	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=148,274^{**}$				0,30	
Auto-eficácia	0,06	0,01	0,55**		
Modelo 2: $\Delta F=91,233^{**}$				0,45	0,15
Auto-eficácia	0,03	0,01	0,23**		
Auto-conceito	0,06	0,01	0,50**		
Modelo 3: $\Delta F=14,770^{**}$				0,47	0,02
Auto-eficácia	0,03	0,01	0,23**		
Auto-conceito	0,06	0,01	0,52**		
CPI	-0,03	0,01	-0,15**		
Modelos para as subdimensões ($n = 295$)	B	SE B	β	R^2	ΔR^2
Modelo 1: $\Delta F=57,372^{**}$				0,37	
Auto-eficácia Português	0,08	0,02	0,21**		
Auto-eficácia Matemática	0,10	0,02	0,41**		
Modelo 2: $\Delta F=22,487^{**}$				0,49	0,12
Auto-eficácia Matemática	0,04	0,02	0,16*		
Auto-conceito verbal	0,10	0,02	0,30**		
Auto-conceito Matemática	0,07	0,01	0,34**		

Legenda: CPI = Concepções Pessoais de Inteligência.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Para a análise de regressão com as subdimensões, introduzimos em primeiro lugar as três subdimensões da auto-eficácia, em segundo lugar as três subdimensões do auto-conceito, com o método *Enter*, e, por fim, as restantes subdimensões, através do método *Stepwise*. Uma vez mais, o auto-conceito sobrepõe-se à auto-eficácia: no primeiro modelo a auto-eficácia em Português é explicativa do rendimento global ($\beta = 0,21$), deixando de o ser quando, no modelo final (Modelo 2), entram as subdimensões do auto-conceito; acresce que neste modelo é o auto-conceito Matemática a subdimensão com valor β mais elevado ($\beta = 0,34$). Assim, por cada aumento de 12,15 pontos do auto-conceito Matemática (numa escala total de 60 pontos), a média das notas aumenta 0,8 valores. Além destas subdimensões, o modelo final integra também o auto-conceito verbal ($\beta = 0,30$) e a auto-eficácia em Matemática ($\beta = 0,16$). Estes resultados sugerem que para o rendimento global as auto-percepções sobre a competência e eficácia nas áreas de Português e, principalmente, de Matemática, são mais preditoras do que as áreas académicas globais (auto-conceito assuntos escolares e auto-eficácia académica geral). Este modelo, constituído pelo auto-conceito Matemática e verbal e pela auto-eficácia em Matemática, explica 49% da variância total da média das notas.

4. Conclusão

A competência percebida desempenha um papel relevante na motivação e na realização académica. Especificamente, todas as variáveis motivacionais, com excepção das concepções pessoais de inteligência, estão correlacionadas com as notas dos alunos no ensino secundário, sendo que o auto-conceito e auto-eficácia académicos, as concepções pessoais de inteligência e a controlabilidade surgem também como preditores do rendimento escolar. Globalmente, percepções positivas de auto-conceito e de auto-eficácia académicos, concepções mais estáticas da inteligência e atribuições das causas das notas a factores incontroláveis parecem influenciar positivamente o rendimento dos alunos no ensino secundário. Será, no entanto, importante aprofundar em futuros estudos a relação do desempenho dos alunos e das seguintes variáveis psicológicas: concepções pessoais de inteligência, controlabilidade, *locus* de causalidade e competência emocional, uma vez que apresentaram resultados inconsistentes entre si e/ou com as investigações no domínio.

Assim, a comunidade escolar em geral deve ter presente a importância destas variáveis motivacionais para o desempenho académico, procurando a sua promoção de forma conjugada. Perante o insucesso escolar, a elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos revela-se importante, mas insuficiente. É importante fomentar ambientes positivos, de confiança nas capacidades dos alunos, e reforçar positivamente cada sucesso alcançado individual ou colectivamente, ajudando-os a construir percepções de competência e de eficácia mais positivas. Por outro lado, há também a necessidade de orientação dos alunos na percepção e interpretação das causas dos resultados escolares, uma vez que o esperado é que a controlabilidade dessas causas seja promotora do sucesso escolar, e não a incontrolabilidade, como os resultados demonstraram. Por fim, é importante valorizar a aprendizagem contínua, o desenvolvimento de competências e a evolução individual e colectiva (da turma/escola), e não apenas os resultados objectivos, para a promoção de concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas e promotoras do sucesso escolar no ensino secundário.

Referências bibliográficas

- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20, 69-93.
- 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. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bergen, R. S., & Dweck, C. S. (1989). The functions of personality theories. In R. S. Wyer Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Advances in social cognitions: Vol. 2. Social intelligence and cognitive assessments of personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counseling*, 34(2), 231-243.
- Ciochină, L., & Faria, L. (2006). Concepções pessoais de inteligência de estudantes portugueses e romenos: Estudo preliminar de análise factorial confirmatória. *Psychologica*, 41, 171-191.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York, NY: The Guilford Press.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-Y., & Hong, Y.-Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643-691). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, NY: Guilford Press.
- Faria, L. (1997). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica*, 17, 75-83.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371.
- Faria, L. (2006). Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (E.C.P.I.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação Psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa – Volume I* (2ª edição revista). Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, L., & Fontaine, A., M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Fontaine, A., M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.

- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *50 anos de estatísticas da educação* (Vol. 3). Lisboa: Edição do Autor.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi:10.1037/0022-3514.85.3.541
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do "Emotional Skills and Competence Questionnaire" (ESCO) ao contexto Português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). New York, NY: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2007). *PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009: Assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). Self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.589
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar: Apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 283-294.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 28(2), 101-128.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4, 635-652.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e dimensões causais: reformulação, adaptação e validação de um questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego, SD: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: Estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In B. Duarte da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano & M. P. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4097-4109). Braga: Universidade do Minho.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-543.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York, NY: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Perceived Competence and Academic Achievement: What Relations among Secondary School Pupils?

Do pupils with high levels of perceived competence (emotional competence, personal conceptions of intelligence, self-efficacy, self-concept and causal dimensions) achieve better academic performance? In order to find out, we conducted a study with 385 secondary school pupils from Porto. There were administered the *Composite Questionnaire of Perceived Competence* (Faria, Stocker & Pina Neves, 2009), with 162 items, and a *Socio-Demographic Questionnaire*, with 23 items. Correlation analyses indicated that academic self-concept and academic self-efficacy are the motivational constructs most related to achievement, followed by causal dimensions, emotional competence and personal conceptions of intelligence. Multiple linear regression analyses for Portuguese, Mathematics and global point average revealed academic self-concept, academic self-efficacy, and personal conceptions of intelligence as the main achievement predictors: high perceptions of competence and efficacy, and static conceptions influence positively the achievement, explaining each model 44%, 53%, and 47% of total variance, confirming the importance of perceived competence on academic success.

KEY-WORDS: perceived competence, motivation, school achievement, secondary school.

Compétence Perçue et Résultats Scolaires: Quels Liens Avec les Étudiants de L'Enseignement Secondaire?

Est-ce que les étudiants avec niveaux élevés de compétence perçue (compétence émotionnelle, conceptions personnelles de l'intelligence, *self-efficacy*, concept de soi, dimensions de causalité) obtiennent meilleurs résultats scolaires? Pour en savoir, nous avons fait une étude auprès de 385 étudiants du secondaire de Porto, utilisant le *Questionnaire Composite de Compétence Perçue* (162 items - Faria, Stocker & Pina Neves, 2009) et un *Questionnaire Sócio-Démographique* (23 items). Analyses corrélationnelles indiquent le concept de soi et *self-efficacy* comme les *constructs* motivationnels les plus liés à la réussite, suivis par les dimensions de causalité, compétence émotionnelle et conceptions personnelles de l'intelligence. Analyses de régression linéaire multiple pour Portugais, Mathématique et résultats globaux indiquent le concept de soi, *self-efficacy* et les conceptions personnelles de l'intelligence comme les prédicteurs principaux: perceptions de compétence et d'efficacité élevés et conceptions statiques ont une influence positive sur les résultats, expliquant 44%, 53% et 47% de la variance totale, ce qui confirme l'importance de la compétence perçue sur la réussite scolaire.

MOTS-CLÉS: compétence perçue, motivation, résultats scolaires, enseignement secondaire.

Circularidade Relacional: Padrões De Funcionalidade Familiar Percebidos e o Ajustamento Psicológico Em Adolescentes

Ana Prioste¹, Diana Cruz², Isabel Narciso³

Tendo em conta os vários sistemas que influenciam o adolescente, pretendemos, neste estudo, estudar a influência da funcionalidade familiar no ajustamento psicológico do adolescente e as diferenças entre estas variáveis de acordo com o sexo e idade. O estudo exploratório foi realizado com uma amostra de 318 adolescentes da zona centro de Portugal. A análise quantitativa de resultados foi realizada com o *software SPSS 15.0*, tendo-se concluído que: a) os padrões de funcionamento familiar não ligado correlacionam-se negativamente com os comportamentos anti-social, depressivo e obsessivo; os de funcionamento familiar colaborativo apresentam correlações negativas com os comportamentos depressivo e obsessivo e b) os adolescentes do sexo feminino apresentam valores mais elevados do comportamento depressivo, ansioso, obsessivo e pró-social.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Família; Ajustamento psicológico.

Introdução

Tendo por base o modelo sistémico (Teoria geral dos Sistemas, TGS, de von Bertalanffy, 1968; Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, 1986), perspectivamos o desenvolvimento humano como uma *matriz* complexa de relações interdependentes e circulares entre sistemas que se englobam progressivamente, de um nível macro a um nível micro, constituindo um todo. Para compartimentar esta *teia* em sistemas unos é requerida a capacidade contínua de os compreender em relação, i.e., através da sustentação e influência recíprocas entre os factores de maturação biológica, do contexto individual, familiar e social, por movimentos

¹ Psicóloga. Doutoranda em Psicologia Clínica - Psicologia da Família e Intervenção Familiar, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra - anaprioste@gmail.com

² Psicóloga. Doutoranda em Psicologia da família, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa - diana.m.s.cruz@gmail.com

³ Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa - narciso@fpce.ul.pt