

RITA PATACAS VIEIRA

Autoeficácia, Satisfação com a vida e Rendimento académico de alunos
do 4.º e 6.º ano de escolaridade



2018

RITA PATACAS VIEIRA

Autoeficácia, Satisfação com a vida e Rendimento académico de alunos
do 4.º e 6.º ano de escolaridade

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do
Algarve, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia da Educação sob orientação do Professor Doutor Luís Sérgio Vieira
Rita Patacas Vieira



2018

Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho. Os autores e trabalhos
Pesquisados estão devidamente citados no texto e apresentam-se nas referências bibliográficas

(Rita Patacas Vieira)

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“No final de contas só a vida educa.
A vida revela-se como um sistema de criação, de permanente tensão e superação,
de constante criação e combinação de novas formas de comportamento.
Assim, cada ideia, cada momento e cada vivência são uma aspiração de criar uma
nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.
Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões
da vida”.

(Vygotski, 2001)

Agradecimentos

Venho expressar o meu agradecimento a todos, que de uma forma ou de outra, permitiram que este trabalho se realizasse. Assim quero agradecer:

Ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira pela orientação prestada na realização deste trabalho, assim como pela ajuda e pelos conhecimentos transmitidos. Pela disponibilidade que sempre demonstrou.

Ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa e em especial ao meu supervisor de estágio que agilizou todo o processo de recolha de dados juntos dos alunos.

Aos professores do mesmo agrupamento que disponibilizaram uma hora para recolhe de dados desta investigação.

A todos os pais que permitiram que os seus educando participassem na presente investigação

Não menos importante, quero agradecer há minha família que esteve privada da minha companhia durante esta jornada. Obrigada pelo incentivo e motivação que me deram e pela paciência e compreensão.

O Meu Muito Obrigada a Todos!

Resumo

Tendo em conta o aumento considerável das crescentes investigações nas temáticas sobre o bem-estar e a autoeficácia nas últimas décadas e dada a importância da experiência escolar nas suas experiências futuras Marturano (1997). Procurou-se avaliar a associação da autoeficácia e da satisfação com a vida do aluno com o seu rendimento académico, bem como avaliar a variância de resultados nestas variáveis psicológicas em função do sexo, da idade e contexto rural ou urbano do estabelecimento de ensino. Para esta investigação foi recolhida uma amostra de 168 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos de idade ($M=10,14$; $DP=1,26$), que frequentavam o 4.º e o 6.º ano e que frequentavam diversas escolas situadas no conselho de Faro no ano letivo 2018/2019. Para avaliação a satisfação com a vida foi utilizada a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC; Giacomoni & Hutz, 2008) e para avaliar a autoeficácia aplicou-se o *Self Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C)* criado por Peter Muris (2001) e foi traduzido e adaptado por Nogueira (2008). O rendimento académico dos alunos foi recolhido em questionário. Os resultados sugerem que a autoeficácia se relaciona positivamente com o rendimento académico dos alunos, no entanto a satisfação com a vida não se manifestou claramente como uma das variáveis diretamente relacionada com o desempenho escolar.

Palavras-chave: autoeficácia; satisfação com a vida; bem-estar subjetivo; rendimento académico, crianças.

Abstract

Considering the considerable increase in research on well-being and self-efficacy in recent decades and given the importance of school experience in its future experiences (Marturano ,1997). The aim of this study was to evaluate the association between self-efficacy and satisfaction with the student's life and academic performance, as well as to evaluate the variance of results in these psychological variables according to gender, age and rural or urban context of the educational establishment. A sample of 168 children aged 8 to 15 years old ($M = 10.14$; $SD = 1.26$) who were attending the 4th and 6th grades and attending several schools located in the council of Faro in the academic year 2018/2019. In order to evaluate life satisfaction, the Multidimensional Life Satisfaction Scale for children (EMSVC, Giacomoni & Hutz, 2008) was used, and the Self Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) created by Peter Muris (2001) and was translated and adapted by Nogueira (2008). The students' academic performance was collected in a questionnaire. The results suggest that self-efficacy is positively related to students' academic performance, however, satisfaction with life was not clearly manifested as one of the variables directly related to school performance.

Keywords: self-efficacy, life satisfaction, subjective well-being, academic performance, children

Índice Geral

Declaração	I
Agradecimentos	II
Resumo	III
<i>Abstract</i>	IV
Índice de tabelas	V
Índice de anexos	VI
Introdução	7
PARTE I - Enquadramento teórico	8
CAPÍTULO 1. Autoeficácia, satisfação com a vida e rendimento académico	8
1.1 As crenças de autoeficácia do aluno	8
1.2 Satisfação com a vida e rendimento académico	11
1.3 A Escola e Satisfação com a vida	13
CAPÍTULO 2. Objetivos do estudo	15
PARTE II – Componente empírica	16
CAPÍTULO 3. Método	16
3.1 Participantes	16
3.3 Procedimentos	17
3.4 Instrumentos	17
CAPÍTULO 4. Apresentação e análise dos dados	20
CAPÍTULO 5. Discussão de resultados	29
Conclusões	33
Referências bibliográficas	35
Anexos	40

Índice de Tabelas

Tabela 3.1. Frequência dos alunos distribuídos em função da escolaridade e da escola que frequentam.

Tabela 4.1 Distribuição de resultados em todas as dimensões.

Tabela 4.2 Diferenças em função do gênero (Média, Desvio-padrão e *T Test*).

Tabela 4.3 Diferenças nas dimensões psicológicas em função da escola se encontrar em contexto urbano ou rural (Média, Desvio-padrão e *T Test*).

Tabela 4.4 Diferenças nas dimensões psicológicas em função da escolaridade que frequentam (Média, Desvio-padrão e *T Test*).

Tabela 4.5 Correlações dos resultados das variáveis psicológicas e do rendimento acadêmico nos alunos de 4.º ano

Tabela 4.6 Correlações dos resultados das variáveis psicológicas e do rendimento acadêmico nos alunos de 6.º ano

Tabela 4.7 Regressão linear múltipla para alunos do 4º ano de escolaridade para a variável dependente do rendimento escolar.

Tabela 4.8 Regressão linear múltipla para alunos do 6º ano de escolaridade

Índice de anexos

Anexo I - Consentimento Informado para os encarregados de educação

Anexo II - Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para crianças

Anexo III - *SelfEfficacy Questionnaire for Children*

Anexo IV - Questionário sociodemográfico

Introdução

Esta dissertação insere-se no âmbito do Mestrado de Psicologia de Educação, ministrado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e foi realizada com a colaboração do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em Faro.

Nos últimos anos, na sociedade ocidental, ao alcançar-se um nível de riqueza mais elevado, a sobrevivência deixou de ser um fator central na vida das pessoas e a qualidade de vida tornou-se mais importante do que outras questões. Nas últimas décadas tem-se verificado um aumento considerável da investigação de temáticas como o bem-estar subjetivo, a felicidade, o otimismo, a autoeficácia, a motivação, entre outros.

No âmbito da Psicologia Educacional tem sido dada maior importância ao estudo dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, por acreditar-se que estes exercem um papel na motivação e no desempenho académico do aluno (Martinez & Salanova, 2006; Seligman, 2002).

Segundo Marturano (1997) as experiências futuras do indivíduo podem ser resultado da sua experiência escolar e do seu percurso ao longo da mesma. Neste sentido, procurou-se na presente investigação perceber de que forma a satisfação com a vida e as crenças de autoeficácia de alunos do 4º e 6º ano de escolaridade influenciam o seu sucesso académico.

A literatura descreve a autoeficácia e a satisfação com a vida como constructos bastante significativos no indivíduo e com aplicações em muitas áreas e especialidades da Psicologia (Bandura, 1993; Seligman, 2002).

Em termos estruturais o presente documento integra um primeiro capítulo dedicado à revisão teórica sobre os conceitos de autoeficácia e de satisfação com a vida, e relacionando-os com o desempenho escolar, bem como se apresenta a fundamentação da pertinência desta investigação. No segundo capítulo é apresentada a metodologia, com descrição da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de recolha e análise dos dados. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise de resultados e, o quarto e último é dedicado à discussão dos resultados do estudo.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1. Autoeficácia, satisfação com a vida e rendimento académico

1.1 As crenças de autoeficácia do aluno

A autoeficácia é definida como a avaliação que os indivíduos fazem das capacidades para organizar e executar ações necessárias para alcançar níveis bem-sucedidos, a qual influencia a forma como a pessoa se sente, pensa e age (Bandura, 1986). Para Bandura (1989), a autoeficácia consiste ainda na perceção sobre suas capacidades para mobilizar recursos cognitivos e ações de controlo sobre eventos e respostas necessárias no meio em que se encontra.

De acordo com Bandura (1986) existe uma grande diferença entre possuir determinadas capacidades e ser capaz de as utilizar com eficácia nas diversas situações. Na conceção deste autor a autoeficácia representa um dos mecanismos-chave para a composição da ação humana. Desta forma, a autoeficácia através desta definição, trata-se de uma avaliação ou perceção pessoal relacionada com as habilidades, conhecimentos e capacidades do indivíduo. Para este autor estas perceções sobre si próprio influenciam os seus objetivos, o seu envolvimento nas tarefas que o levarão a alcançar os fins pretendidos, a sua motivação, a sua perseverança face às dificuldades e a resiliência às adversidades. Por outras palavras, a autoavaliação que o individuo cria sobre si próprio relativamente a determinada tarefa pode determinar posteriormente os seus comportamentos (Bandura, 1989; Schunk, 1995).

Bandura distingue entre os dois componentes da autoeficácia: as expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de resultado. A expectativa de resultado refere-se à crença de uma pessoa de que um determinado comportamento levará a um resultado particular. Uma expectativa de eficácia é a convicção de que a própria pessoa pode produzir com sucesso o comportamento necessário para gerar o resultado (Bandura, 1997).

Sabe-se hoje em dia que o indivíduo não se envolverá numa atividade e não adotará objetivos com esse fim, a menos que identifique com a capacidade de a desenvolver com sucesso (Ponton, Edmister, Ukeiley, & Seiner, 2001).

Para Pina Neves e Faria (2006) as crenças de autoeficácia constituem um conjunto de expectativas relativas às capacidades pessoais para realizar determinadas atividades e tarefas de modo a conseguir concretizar objetivos e alcançar determinados resultados no que respeita ao domínio da realização escolar.

A autoeficácia tem sido estudada em diferentes domínios, contudo é na área da educação que tem sido alvo de maiores investigações uma vez que as suas aplicações são diretamente evidentes (Coimbra & Fontaine, 2010).

A eficácia no processo de seleção pode interferir no curso da vida através da influência nas escolhas de atividade e ambientes, baseadas na sua perceção do que é seguro, atingível, desafiador ou recompensador. As pessoas tendem a fugir de tarefas e situações que são percebidas como demasiado exigentes para as suas capacidades (Bandura, 1993; Schunk, 1995).

Um forte sentido de eficácia pessoal está relacionado com uma melhor saúde, maior realização e melhor integração social (Scholz, Doña, Sud & Schwarzer, 2002). As crenças das pessoas sobre a sua eficácia desempenham um importante papel primitivo na saúde. Hábitos de estilo de vida e riscos ambientais contribuem substancialmente para o estado de saúde e funcionamento. Isso permite que as pessoas exerçam o controlo comportamental sobre a qualidade da sua saúde (Abolmali e Barkhordari, 2014).

Para Bandura (1989) uma das variáveis que pode afetar a felicidade do aluno é a autoeficácia e que se encontra no centro da sua teoria cognitivo-social. Nas últimas décadas são inúmeros os estudos que têm abordado a forma como os fatores ambientais e pessoais influenciam a autoeficácia, a motivação e a realização académica (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

A autoeficácia dos alunos, juntamente com outras crenças e atitudes para a aprendizagem é vista como um forte preditor de desempenho académico, pois não só influencia o rendimento escolar, mas tem implicações no desenvolvimento da criança como um todo. Esta influência ocorre tanto por uma ação direta como através do seu impacto nos processos de motivação, autorregulação e autopercepção, nas expectativas de resultados, bem como escolhas e interesses, que por sua vez, afetam o nível e o tipo de comportamento (Bandura & Schunk, 1981; Pajares & Valiante, 1997; Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994; Schunk, 1995).

Para Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) a autoeficácia associa-se às ambições dos alunos, às suas futuras escolhas profissionais, ou seja, o facto do aluno se percecionar como bom ou capaz em determinada área, irá inevitavelmente influenciar as suas escolhas futuras. Desta forma acredita-se que as práticas educacionais não deveriam incidir só no desenvolvimento das capacidades e conhecimentos, mas também nas crenças das crianças

sobre suas capacidades, visto que estas condicionam a forma como o aluno encara o futuro (Bandura, 1986).

Para Teixeira (2011) as crenças surgem quando, na vida do indivíduo acontecem determinados acontecimentos que são significativos e que influenciam a percepção que este tem sobre as suas capacidades.

Martinez e Salanova (2006) ressaltam que as crenças de autoeficácia se constroem com base naquilo que o indivíduo acredita ser as suas capacidades. Ou seja, pessoas com as mesmas competências, mas com diferentes crenças podem obter êxitos ou fracassos em função dessas diferenças de crenças. Cada indivíduo apresenta a sua percepção de autoeficácia consoante o julgamento que faz relativo às suas capacidades. Por outro lado, sabe-se ainda que quanto mais forte a crença nas capacidades pessoais, maiores e mais longos serão os esforços (Bandura, 1989).

De acordo com o modelo sociocognitivo são vários os fatores que exercem um papel na origem e no desenvolvimento destas crenças. São eles: as experiências significativas anteriores, as experiências através do outro, a persuasão social e os estados psicológicos relacionados com as emoções (Bandura, 1986, 1997). As experiências significativas, são as consequências percebidas de um determinado desempenho proposto, sendo que o sucesso aumenta a percepção de autoeficácia e o fracasso o diminui. As experiências através do outro, ou seja, a análise e avaliação social do desempenho dos outros. Se o outro consegue eu também consigo. A persuasão social, que são as avaliações que as pessoas recebem dos outros. Os estados psicológicos relacionados às emoções (positivas ou negativas) que afetam a percepção das situações.

Por conseguinte é também no contexto educacional que os alunos recebem uma grande quantidade de informações comparativas sobre suas capacidades nomeadamente nas avaliações dos professores sobre seu desempenho.

Por outro lado, sabemos que esta percepção de autoeficácia exerce influência no comportamento do indivíduo através de quatro processos: a cognição, a motivação, o afeto e a seleção de atividades e ambientes (Bandura, 1993; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Nos processos cognitivos evidenciam-se a antecipação de consequências das próprias ações; nos processos motivacionais determinam a quantidade de esforço e de tempo que uma pessoa investe numa determinada tarefa; nos processos afetivos encontramos as reações emocionais dos indivíduos, stresse e ansiedade que cada indivíduo experimenta em situações que

considera difíceis ou ameaçadoras; e nos processos de seleção, as pessoas escolhem o que vão fazer de acordo com aquilo que sentem ser capazes de executar com sucesso.

Segundo Pajares (1996), as investigações sobre a percepção de autoeficácia em contexto académico salientam que os alunos com um elevado sentido de autoeficácia são capazes de desempenhar tarefas académicas colocando em prática mais estratégias cognitivas e metacognitivas e continuam a persistir durante mais tempo do que alunos com um nível mais baixo de autoeficácia. Por outro lado, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem tendencialmente ter um nível de autoeficácia baixo e isto pode determinar o seu nível de motivação para o seu sucesso educativo. Ou seja, quanto mais alta for a sua percepção de autoeficácia maior será o esforço, a persistência, e o envolvimento nos objetivos. Pelo contrário, sabe-se que o indivíduo que dúvida das suas competências diminuem os seus esforços ou abandonam antecipadamente a tarefa. Por sua vez, o envolvimento afetivo é também fortemente afetado pela crença na autoeficácia, porque pode influenciar na quantidade de stresse e ansiedade que uma pessoa vai experienciar diante de determinadas tarefas.

Okun, Levy, Karoly e Ruelman (2009) investigaram a relação entre o aluno, o sucesso académico e a felicidade e, concluíram que os alunos com resultados escolares mais baixos experimentam baixos níveis de felicidade.

Pesquisas anteriores também revelaram efeitos diretos significativos e substanciais da autoeficácia dos estudantes nas expectativas académicas (Lent, Sheu, Singley, Schmidt, Schmidt e Gloster (2008). Segundo estes autores, os estudantes com uma elevada autoeficácia têm maiores expectativas académicas e terminam por ter um melhor desempenho académico, do que os alunos com baixa autoeficácia. Estes resultados, são condizentes com os pressupostos de Bandura (1997) que argumentou que a autoeficácia é causalmente anterior à expectativa dos resultados, e estes dependem principalmente dos seus julgamentos.

1.2 Satisfação com a vida e rendimento académico

Na Psicologia da Educação, a par do interesse crescente pelo estudo do conceito de autoeficácia, surgiu no final do século XX um interesse crescente na investigação em novos constructos como o bem-estar subjetivo ou felicidade (Diener, 1984). Este investimento da ciência psicológica em novos construtos, surgem associados à preocupação expressa por Seligman (2002), quando afirma que a Psicologia não se deve limitar apenas a reparar o que

está mal no indivíduo, mas em (re)construir qualidades positivas, a investigação não deve pretender apenas reparar ou descobrir o não funciona, mas promover e investir no que existe de melhor nos indivíduos. Apesar das várias definições de bem-estar subjetivo que a literatura nos oferece, a maioria delas incluiu uma abordagem multifacetada da felicidade, incluindo um componente cognitivo (isto é, a satisfação global com a vida) e um componente emocional (ou seja, o afeto positivo e o afeto negativo) (Huebner, 2010).

Recentes investigações sublinham ainda que os componentes cognitivos lidam principalmente com a satisfação da vida, inteligência emocional e traços de personalidade como preditores do desempenho académico (Rajaeepour e Mohammadi, 2014). Enquanto os componentes emocionais abordam principalmente, os modos como o riso, o humor e o equilíbrio entre as emoções positivas e negativas.

Para Boniwell (2016) a componente cognitiva do bem-estar subjetivo é expresso pela satisfação com a vida que representa a avaliação de vida que cada indivíduo e que tem a ver com a discrepância entre o presente e aquilo que ela pensa ser uma situação ideal.

Huebner (2010) refere:

A satisfação global com a vida refere-se à avaliação de uma pessoa sobre a qualidade de sua vida como um todo enquanto afeto positivo refere-se à ocorrência de emoções positivas frequentes ao longo do tempo, como a alegria, interesse e entusiasmo. Assim, um estudante feliz não é aquele que é necessariamente tonto com alegria todos os momentos de todos os dias, mas que experimenta emoções positivas frequentes emoções negativas e relata uma sensação de bem-estar relativamente duradoura em relação a sua vida em geral.
(p. 24)

Investigadores posteriores, definem ainda a satisfação com a vida como a avaliação da qualidade de vida como um todo, enquanto o afeto positivo está relacionado com a ocorrência de emoções positivas frequentes ao longo do tempo, como a alegria, interesse e entusiasmo. O estudante feliz e satisfeito é o que, experimenta emoções positivas frequentes e relata uma sensação de bem-estar relativamente duradoura em relação à sua vida (Aguilar, 2015; Corradino & Forgarty, 2016; Gruener, 2011).

Para Pavot e Diener (1993) a componente Satisfação com a Vida é mais estável e duradoura quando comparada com os estados afetivos pois reúne aspetos globais da vida da pessoa. Neste sentido esta dimensão é considerada para Farinha (2016) a melhor medida do

bem-estar subjetivo. Assim sendo, esta é a razão pela qual a componente de Satisfação com a Vida será a única contemplada ao longo da presente investigação.

Segundo (Diener (1984, p. 26) “...os modelos unidimensionais observam a Satisfação com a Vida como um constructo relativamente sólido ao longo do tempo e em diversos contextos, mas sensível a mudanças nas circunstâncias de vida da pessoa”. Diener (1984) argumentou que para uma melhor avaliação desta componente deverá ser pedido ao indivíduo que avalie a sua vida como um todo, ponderando as diferentes áreas da sua vida e atribuindo-lhes a importância que desejar.

Porque, a satisfação com a vida é a componente mais estável da subjetividade do bem-estar, a satisfação com a vida é frequentemente estudada como o melhor indicador de bem-estar (Giacomoni, 2004).

Sabe-se ainda que a satisfação com a vida acarreta uma componente a longo prazo (dependente da personalidade), uma componente a médio prazo (derivada de esquemas cognitivos) e uma componente a curto prazo (relacionada com os prazeres e acontecimentos momentâneos) (Pavot & Dinner, 1993).

Não obstante a relação entre a felicidade dos estudantes e o sucesso nos seus esforços escolares foi analisada, com base na explicação dos estados emocionais dos alunos e as suas realizações académicas (Jones, 2015; Rae & MacConville, 2015).

Nas populações mais jovens só mais recentemente é que estas dimensões têm vindo a ser estudada quando comparada com as populações adultas que têm vindo a ser largamente investigadas.

1.3 A Escola e a Satisfação com a Vida

Para Ekicson (citado por Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000) entre os seis e os 12 anos ocorre a fase psicossocial denominada produtividade *versus* inferioridade. Nesta fase a criança procura ser valorizada pelo meio envolvente e reconhecida pela sua capacidade em realizar determinadas tarefas. No contexto escolar, além do desempenho intelectual, a criança aprende o que é valorizado no mundo adulto, e tenta adaptar-se a ele. Ainda durante este período, o sucesso escolar ajuda a criança a ultrapassar de forma satisfatória esta crise, uma vez que garante à criança a sua valorização perante a sociedade (Marturano, 1997).

As escolas são lugares fundamentais para o desenvolvimento físico e intelectual de todas as crianças, bem como, para o bem-estar dos mesmos. É neste contexto que a maioria dos indivíduos obtém conhecimentos e competências para conseguir viver em sociedade e em

harmonia. Neste sentido, não é demais sublinhar o papel fundamental que a escola exerce na formação de todos os indivíduos. Assim sendo e segundo Lemos e Coelho (2010), o bem-estar tem vindo a ser valorizado nos contextos escolares, quer como um indicador da adaptação escolar geral dos alunos, quer como finalidade educativa relevante em si mesmo.

Para Hymel e Ford (2011), a insatisfação com a escola, aparece como um dos fatores do abandono escolar precoce e baixos resultados académicos. Assim como o relacionamento com professores e colegas, são fatores que intervêm no ambiente escolar e conseqüentemente no seu insucesso académico. Um relacionamento positivo entre colegas representa um agente eficaz no envolvimento no contexto escolar e na própria motivação do aluno. Por conseguinte, para estes investigadores, ser rejeitado ou não ter amigos na escola, assim como comportamentos agressivos, coloca a criança mais suscetível para um baixo resultado académico, não só nesse ano mas também nos anos posteriores. Estas investigações revelam ainda que o relacionamento positivo com os professores está associado a melhores desempenhos escolares.

Relativamente às crenças de autoeficácia sabe-se hoje por diversas investigações que alunos com maiores níveis de autoeficácia trabalham mais, persistem mais, apresentam maiores níveis de otimismo e menores níveis de ansiedade o que se reflete em melhores resultados escolares (Coimbra & Fontaine, 2010).

Diversos estudos têm vindo ainda a debruçar-se sobre a perceção do aluno relativamente ao seu desempenho académico e, especificamente com a disciplina de matemática (Coimbra & Fontaine, 2010).

Alguns estudos transversais têm vindo a sugerir a existência de uma associação entre o bem-estar subjetivo e o desempenho académico do aluno (Crede, Wirthwein, McElvany, & Steinmayr (2015). Por sua vez, recentes investigações indicam que o fato do aluno ter boas notas influencia positivamente na sua satisfação com a vida (Steinmayr, Crede, McElvany & Wirthwein (2015).

Segundo Salovey e Mayer (1990) o sucesso académico dos estudantes tem uma relação positiva com o maior nível emocional e as competências sociais. A realização académica pode, portanto, levar a um bem-estar subjetivo através do cumprimento da necessidade para a competência (Neubauer, Lerche, & Voss, 2018).

CAPÍTULO 2. Objetivos da investigação

Como foi possível explicar anteriormente, a autoeficácia e a satisfação com a vida assumem-se nos dias de hoje como constructos fundamentais na vida dos indivíduos e por isso considerou-se importante estudar o papel destas variáveis na explicação dos resultados académicos de crianças do 4.º e 6.º ano de escolaridade. Conceptualizou-se, então, um estudo descritivo e quantitativo, de cariz transversal (com recolha de dados num único momento).

Face ao exposto, este estudo tem como objetivo geral, estudar a associação e relação das crenças de autoeficácia e a satisfação com a vida com o desempenho académico de alunos do 4.º e 6.º ano de escolaridade. Assim sendo, pretende-se avaliar a associação da autoeficácia e da satisfação com a vida do aluno com o seu rendimento académico, bem como avaliar a variância de resultados nestas variáveis psicológicas em função do sexo, da idade e contexto rural ou urbano do estabelecimento de ensino.

São ainda, objetivos específicos:

- Analisar a variância de resultados nas dimensões psicológicas estudadas em função de variáveis demográficas do género, a idade, o ano escolar e o contexto socioeconómico em que a escola se insere.
- Analisar os níveis de autoeficácia e satisfação com a vida dos alunos do 4.º e 6.º ano.

PARTE II – Componente empírica

CAPÍTULO 3. Método

3.1 Participantes

A amostra foi constituída por 168 alunos que frequentavam o 4.º e 6.º ano de escolaridade num agrupamento de escolas no distrito de Faro no ano letivo 2017/2018. Por se considerar que estes dois grupos de alunos estão prestes a enfrentar um período de conclusão de ciclo, considerou-se importante observar estes anos de escolaridade como alvo desta investigação. A amostra foi recolhida por conveniência uma vez que realizámos, naquele período e naquele agrupamento de escolas, o estágio curricular em psicologia de educação.

Tabela 3.1.

Frequência dos alunos distribuídos em função da escolaridade e da escola que frequentam.

Escola	<i>f</i>	%
EB1 Lejana	48	28.6
EB1 Vale Carneiros	33	19.6
EB2/3 Neves Júnior	32	19.0
Sub-total de alunos das escolas situadas em contexto urbano	113	67.3
EB1 de Estoi	12	7.1
EB1 da Bordeira	8	4.8
EB1 Conceição	17	10.1
EB1 de Santa Bárbara de Nexe	5	3.0
EB/2/3 Poeta Emiliano da Costa	13	7.7
Sub-total de alunos das escolas situadas em contexto rural	55	32.7
Total de alunos	168	100

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos de idade ($M=10,14$; $DP=1,26$). Dos 168 participantes, 53% ($n=89$) pertenciam ao sexo feminino e 47% ($n=79$) ao sexo masculino. Dos 168 participantes, 123 (73,2%) frequentavam o 4º ano de escolaridade e 45 (26,8%) frequentavam o 6º ano de escolaridade. A amostra inclui, ainda, alunos que frequentam escolas situadas geograficamente em contexto urbano e em contexto rural (Tabela

3.1). Dos 168 participantes, 113 (67,3%) alunos frequentavam escolas localizadas dentro da cidade (contexto urbano) e 55 (32,7%) alunos frequentavam as escolas localizadas em meio rural.

3.2 Procedimentos

A amostra foi recolhida coletivamente em contexto educativo, nomeadamente nas escolas do 1º, de 2º e de 3º ciclo do ensino básico no concelho de Faro. Previamente foi solicitada autorização ao agrupamento e às restantes escolas onde seriam passados os questionários.

Paralelamente os instrumentos que seleccionámos foram submetidos e aprovados através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Antes de procedermos à recolha de dados, foi fornecido aos encarregados de educação o consentimento informado por escrito (Anexo I) sobre a participação do seu educando na investigação. Uma semana antes da aplicação da bateria de instrumentos de avaliação psicológica, foram-nos devolvidos pelos professores titulares de turma (no caso dos alunos do 4.º ano de escolaridade) ou pelos diretores de turma (no caso dos alunos do 6.º ano de escolaridade) e na data da recolha de dados só os alunos que tinham autorização do encarregado de educação para participar o estudo é que o fizeram. A aplicação decorreu em contexto sala de aula, em horário letivo e foi recolhida durante o 3º período e num só momento tendo duração de aproximadamente 30 minutos. Para garantir uma melhor compreensão dos instrumentos, foi lido o enunciado em conjunto e clarificado como deveriam ser dadas as respostas.

O tratamento de dados obtidos nos instrumentos atrás referidos foi realizado com recurso ao *software* estatístico SPSS (versão 23). Foram realizados alguns procedimentos estatísticos descritivos (por exemplo, as frequências e as médias) e inferenciais (T Teste, correlações e regressões).

3.3 Instrumentos

3.3.1 Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC; Giacomoni & Hutz, 2008)

Na presente investigação utilizámos a Escala Multidimensional de satisfação de vida para crianças (Giacomoni & Hutz, 2008) que não se encontra aferida à população portuguesa, no entanto a adaptação à população brasileira apresentou uma consistência interna satisfatória ($\alpha = 0,93$). Para a presente investigação foram substituídos alguns termos utilizados com

português do Brasil para português de Portugal de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos (Anexo II).

Esta escala é constituída por 50 questões com uma escala de resposta tipo *Likert* de 1 (nada) a 5 (muitíssimo). Este questionário é constituído por seis dimensões na sua totalidade. A dimensão *self* (composta por 10 itens) baseia-se em características positivas como a autoestima, o bom humor e descrevem o *self* como positivo, a não-violência (constituída por 4 itens) comporta itens associados a comportamentos agressivos; a amizade (formada por 10 itens) refere-se ao seu relacionamento entre pares e qual será o seu grau de satisfação com esses relacionamentos; a escola (composta por 7 itens) agrupa o nível de satisfação para com o ambiente escola e a importância dos relacionamentos interpessoais neste contexto; a família (constituída por 11 itens) inclui itens descritivos de um ambiente familiar saudável e harmonioso e o *self* comparado (formado por 8 itens) refere-se às avaliações comparativas com os seus pares.

Na presente investigação verificaram-se resultados satisfatórios de consistência interna na escala geral ($\alpha= 0,89$) no entanto nas dimensões não-violência ($\alpha= 0,70$), família ($\alpha= 0,70$), amizade ($\alpha= 0,60$) os resultados revelaram índices de consistência interna mais baixos. Nas restantes dimensões *self* ($\alpha= 0,78$), *self* comparado ($\alpha= 0,87$) e escola ($\alpha= 0,82$) a consistência revelou-se elevada.

3.3.2 SelfEfficacy Questionnaire for Children (SEQ-C: Muris, 2001; Nogueira, 2008)

Para avaliar a autoeficácia aplicou-se o Questionário de Auto-Eficácia (SEQ-C - *SelfEfficacy Questionnaire for Children*) criado por Peter Muris (2001) e foi traduzido e adaptado por Nogueira (2008) (Anexo III). O questionário é composto por 24 itens divididos entre três escalas da autoeficácia (cada uma composta por 8 itens): a social, a académica e a emocional (Muris, 2001). A autoeficácia social diz respeito à capacidade da criança em lidar com os desafios sociais, a autoeficácia académica que se centra na capacidade do aluno em gerir desafios académicos e autoeficácia emocional que diz respeito capacidade de envolvimento do aluno face a desafios de ordem emocional e afetiva. A versão portuguesa do SEQ-C, tal como a original, apresentou uma consistência interna satisfatória (Muris, 2001; Nogueira, s.d.). Os alunos responderam aos itens usando uma escala de *Likert* de 1 (nunca) a 5 (sempre). No que respeita as características psicométricas, a versão portuguesa deste instrumento revela características favoráveis à precisão e à validade da medida, ao evidenciar índices de consistência interna relativamente elevados (com coeficientes alfa a variar entre .70

e .81) (Nogueira, 2008). No presente estudo foram analisados os índices de consistência da escala geral ($\alpha= 0,93$) e das subescalas: autoeficácia social ($\alpha= 0,81$); autoeficácia acadêmica ($\alpha= 0,71$); autoeficácia emocional ($\alpha= 0,83$).

3.3.3 Rendimento Escolar

Como indicadores do rendimento escolar dos participantes foram usadas as classificações finais do 2º período, numa escala de 1 a 5. Para os alunos do 4º ano as avaliações foram convertidas de Muito Bom (5), Bom (4), Suficiente (3), Insuficiente (2) e Muito Insuficiente (1). As disciplinas questionadas para o 4º ano foram as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Da mesma forma os alunos do 6.º ano foram questionados relativamente a todas as avaliações do mesmo período a todas as disciplinas que frequentavam (Português, Matemática, Inglês, Ciências, História, Educação Visual, Educação Física, Educação Tecnológica e Educação Musical). Posteriormente foi calculada a média de notas de cada aluno. Esta informação foi solicitada aos participantes num breve questionário sociodemográfico (Anexo IV) onde se salvaguardava a confidencialidade de todos os alunos. Esta ficha de caracterização do aluno questionava-os ainda sobre a idade, sexo, escolaridade que frequentavam no presente ano letivo.

CAPÍTULO 4. Análise e apresentação dos resultados

Neste capítulo segue-se a apresentação dos resultados obtidos no presente estudo. Primeiro apresentamos os resultados em termos de amostra. Na estatística bivariada analisamos a distribuição dos resultados obtidos das medidas psicológicas em função, do género, do ano de escolaridade, do contexto socioeconómico onde a escola está inserida. Na análise das associações, apresentamos os índices de correlação entre as variáveis psicológicas, bem como destas com a variável do rendimento académico. Este capítulo termina com a apresentação dos resultados das equações hierárquicas múltiplas, onde avaliamos o poder preditivo das dimensões psicológicas no rendimento escolar.

Ao analisar a distribuição dos resultados em todas as dimensões verificou-se que os resultados obtidos abrangem, globalmente, a amplitude teórica da escala em cada uma das dimensões. Nesta análise, tal como se poder ver na Tabela 4.1 observa-se que os valores médios que estão mais próximos do limite superior são a satisfação com a escola, a *self*, a família, a amizade, a autoeficácia total, académica, social e emocional e a dimensão que se apresenta mais próxima dos valores mais baixos é a da não-violência. Mais próximos dos valores médios encontram-se os valores da dimensão *self* comparado. Desta forma, verifica-se que todas as dimensões apresentam resultados que contemplam aos valores mínimos e máximos da variabilidade teórica. Relativamente às notas médias não se verificaram notas negativas no 6.º ano na amostra recolhida e no 4.º ano só um aluno apresentou uma nota negativa.

Na Tabela 4.2 apresentam-se estatística descritiva para o grupo de alunos do sexo feminino e masculino do test de *Student* para amostras independentes. A leitura dos dados revela-nos que os participantes do sexo feminino apresentam valores superiores nas variáveis satisfação com a escola, *self*, família, amizade, autoeficácia total, académica e social. Por outro lado, os participantes do sexo masculino apresentam resultados mais elevados que as raparigas nas medidas de *self*-comparado, não-violência e autoeficácia emocional. Esta análise revelou diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a escola ($t=3.396$; $p=.001$) e na dimensão amizade ($t=2.111$; $p=.037$) (nível de satisfação com o seu relacionamento entre pares), ou seja, os resultados sugerem que as raparigas apresentam maiores níveis de satisfação com a escola e com o relacionamento entre pares. Esta análise revelou diferenças significativas na satisfação com a escola e na dimensão amizade (nível de satisfação com o seu relacionamento entre pares), ou seja, os resultados sugerem que as raparigas apresentam maiores níveis de satisfação com a escola e com o relacionamento entre pares.

Tabela 4.1

Distribuição de resultados em todas as dimensões.

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Satisfação com a Escola	161	14	35	30,68	4,08
<i>Self</i>	156	23	50	41,90	5,39
<i>Self-comparado</i>	152	8	40	20,57	6,81
Não-violência	160	4	18	6,26	2,65
Família	149	31	55	48,28	3,82
Amizade	155	26	50	40,03	3,89
Autoeficácia total	142	50	120	95,29	13,70
Autoeficácia académica	155	14	40	32,69	5,10
Autoeficácia social	162	15	40	32,14	4,83
Autoeficácia emocional	154	9	40	30,04	6,46
Rendimento escolar (média no 4º ano)	122	1	4	3,08	0,74
Rendimento escolar (média no 6º ano)	44	3	5	3,77	0,73

Tabela 4.2Diferenças em função do género (Média, Desvio-padrão e T *Test*).

Variáveis	Sexo Feminino		Sexo Masculino		t	Sig
	M	DP	M	DP		
Satisfação com a Escola	31.71	3.06	29.54	4.75	3.396	.001
<i>Self</i>	42.23	5.05	41.53	5.76	.796	.427
<i>Self Comparado</i>	19.73	6.65	21.51	6.91	-1.622	.107
Não Violência	5.93	2.34	6.63	2.94	-1.647	.102
Família	48.53	3.25	48.00	4.40	.817	.415
Amizade	40.65	3.59	39.33	4.11	2.111	.037
Autoeficácia Total	95.47	14.14	95.09	13.29	.164	.870
Autoeficácia Académica	33.31	5.22	31.97	4.89	1.650	.101
Autoeficácia Social	32.16	4.95	32.10	4.72	.080	.936
Autoeficácia Emocional	29.42	7.03	30.73	5.72	-1.270	.206
Rendimento escolar (média)	3.26	.81	3.27	.90	-.093	.926

A análise de variância de resultados em função do contexto socioeconómico onde a escola está inserida sugere que os alunos que estão matriculados nas escolas de meio rural

apresentam resultados superiores nas dimensões do *self*, não-violência, rendimento acadêmico e autoeficácia acadêmica e social. Já os alunos que estão matriculados nas escolas de meio urbano revelam resultados superiores nas dimensões satisfação com a escola, *self* comparado, família, amizade, autoeficácia total e autoeficácia emocional. Apesar desta variabilidade só se observaram diferenças estatisticamente significativas no rendimento acadêmico ($t=-2.351$; $p=.021$) não se verificando alterações nas dimensões psicológicas analisadas (Tabela 4.3), ou seja, segundo a amostra utilizada verifica-se que os alunos que frequentam as escolas situadas em meio rural têm notas inferiores aos alunos que frequentam escolas em contexto urbano.

Tabela 4.3

Diferenças nas dimensões psicológicas em função da escola se encontrar em contexto urbano ou rural (Média, Desvio-padrão e T *Test*).

Variáveis	Contexto Rural		Contexto Urbano		t	Sig
	M	DP	M	DP		
Satisfação com a Escola	30.55	4.38	30.98	3.34	-.684	.495
<i>Self</i>	42.18	5.32	41.33	5.53	.910	.365
<i>Self</i> -Comparado	20.04	7.23	21.60	5.85	-1.432	.155
Não-Violência	6.40	2.83	5.94	2.20	1.126	.262
Família	48.13	4.07	48.62	3.23	-.790	.431
Amizade	39.91	4.15	40.30	3.243	-.631	.530
Autoeficácia Total	95.07	12.83	95.74	15.51	-.253	.801
Autoeficácia Acadêmica	33.03	4.49	31.98	6.18	1.073	.287
Autoeficácia Social	32.22	5.03	31.96	4.42	.333	.740
Autoeficácia Emocional	29.95	6.18	30.21	7.03	-.226	.821
Rendimento escolar (média)	3.36	.771	3.05	.814	2.351	.021

Tal como podemos observar na Tabela 4.4, ao comparar alunos de 4º ano e 6º ano de escolaridade verificou-se que os alunos do 4º ano de escolaridade revelam resultados superiores na satisfação com a escola, na *self*, na família, na amizade, na autoeficácia total, acadêmica e emocional. Já os alunos do 6º ano demonstram resultados maiores nas dimensões *self* comparado, não-violência, autoeficácia social e no rendimento acadêmico. Apesar desta variabilidade só se observaram diferenças estatisticamente significativas no rendimento acadêmico ($t=-5.346$; $p=.000$) e nas dimensões de satisfação com a escola ($t=3.961$; $p=.000$), *self* ($t=2.131$; $p=.037$), não-violência ($t=-2.992$; $p=.004$), autoeficácia total ($t=2.680$; $p=.010$),,

académica ($t=2.856$; $p=.006$), e emocional ($t=3.609$; $p=.001$),. Ou seja, os alunos do 4.º ano sentem-se mais satisfeitos com a escola, consigo, demonstram-se mais alheios a comportamentos violentos e apresentam índices mais elevados de autoeficácia.

Tabela 4.4

Diferenças nas dimensões psicológicas em função da escolaridade que frequentam (Média, Desvio-padrão e T Test).

Variáveis	4º ano		6º ano		t	Sig
	M	DP	M	DP		
Satisfação com a Escola	31.52	3.51	28.45	4.66	3.961	.000
Self	42.49	5.08	40.27	5.94	2.131	.037
Self-Comparado	20.08	6.56	21.95	7.40	-1.413	.163
Não Violência	5.83	2.26	7.49	3.29	-2.992	.004
Família	48.65	3.33	47.28	4.83	1.663	.102
Amizade	40.07	3.83	39.90	4.11	.228	.820
Autoeficácia Total	97.36	12.24	89.82	15.87	2.680	.010
Autoeficácia Académica	33.47	4.55	30.60	5.9	2.856	.006
Autoeficácia Social	32.13	4.79	32.16	4.99	-.042	.967
Autoeficácia Emocional	31.23	5.78	26.76	7.13	3.609	.001
Rendimento escolar (média)	3.08	.78	3.77	.73	-5.346	.000

Analisando as correlações entre as médias (rendimento académico) com as variáveis psicológicas verificou-se que os resultados não eram idênticos quando consideradas as médias do 4º e do 6º ano agregadas ou separadas. Assim, optou-se por analisar os dados em cada um dos ciclos de forma independente.

Como podemos ver na Tabela 4.5 verifica-se que para os alunos do 4º ano de escolaridade podemos verificar que o rendimento académico (média 4º ano) só apresenta uma correlação positiva com a autoeficácia académica ($r = .293$, $p < 0,05$) e uma correlação em sentido inverso com a *self* comparada ($r = -.378$, $p < 0,05$).

Tabela 4.5

Correlações dos resultados das variáveis psicológicas e do rendimento académico nos alunos de 4.º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. MRE	1										
2. SE	.049										
3. Self	.123	.591**									
4. SC	-	-.378**	-.246*								
	.378**										
5. NV	-.015	-.188*	-.323**	-.017							
6. FA	.128	.586**	.604**	-.427**	-.009						
7. AM	.047	.630**	.577**	-.371**	-.027	.626**					
8. AFT	.085	.549**	.732**	-.313**	-.273**	.523**	.628**				
9. AFA	.293**	.552**	.526**	-.248*	-.265**	.403**	.399**	.746**			
10. AFS	.146	.447**	.599**	-.364**	-.126	.585**	.629**	.854**	.523**		
11. AFE	-.041	.327**	.663**	-.188	-.231*	.421**	.474**	.864**	.430**	.609**	1

Legenda: MR-Média dos resultados escolares do rendimento académico; SE-Satisfação com a escola; SC-Self-Comparado; NV-Não-violência; FA-Família; AM-Amizade; AFT-Autoeficácia Total; AFA-Autoeficácia Académica; AFS-Autoeficácia Social; AFE-Autoeficácia Emocional.

*significativo ao nível de 0,05

**significativo ao nível de 0,01

Observou-se uma correlação significativa entre a dimensão do *self* e a satisfação com a escola ($r=.591$, $p<0,05$). O *self* comparada demonstra ainda uma correlação negativa com a satisfação com a escola ($r = -.378$, $p<0,05$) e com o *self* ($r = -.246$, $p<0,01$). Por sua vez a dimensão não-violência surge também com uma correlação negativa com a satisfação com a escola ($r = -.188$, $p<0,01$) e com o *self* ($r = -.323$, $p<0,05$). A família demonstra uma correlação positiva com a satisfação com a escola ($r = .586$, $p<0,05$) e o *self* ($r = .604$, $p<0,05$), no entanto, observa-se uma correlação em sentido inverso com a dimensão *self* comparado ($r = -.427$, $p<0,05$). Sobre esta dimensão podemos ainda observar que esta demonstra ainda uma correlação negativa também com a dimensão amizade ($r = -.371$, $p<0,05$), autoeficácia total ($r = -.313$, $p<0,05$), académica ($r = -.248$, $p<0,01$) e social ($r = -.364$, $p<0,05$).

Por último, a dimensão amizade demonstra uma correlação positiva entre a satisfação com a escola ($r = .630$, $p<0,05$), a *self* ($r = .577$, $p<0,05$) e a família ($r = .626$, $p<0,05$).

No que diz respeito às dimensões da autoeficácia, verifica-se uma correlação positiva entre a autoeficácia total e as dimensões satisfação com a escola ($r = .549$, $p<0,05$), *self* ($r = .732$, $p<0,05$), família ($r = .523$, $p<0,05$) e amizade ($r = .628$, $p<0,05$). No sentido inverso surge a correção entre com as dimensões *self* comparado ($r = -.313$, $p<0,05$) e não-violência ($r = -.273$, $p<0,05$).

A autoeficácia acadêmica, além de correlacionada com o rendimento acadêmico como mencionado anteriormente, surge ainda positivamente correlacionada com a satisfação com a escola ($r = .552, p < 0,05$), com o self ($r = .526, p < 0,05$), a família ($r = .403, p < 0,05$), a amizade ($r = .399, p < 0,05$) e a autoeficácia total ($r = .746, p < 0,05$). Em sentido inverso apresenta ainda uma correlação com o self comparado ($r = -.248, p < 0,05$) e a não-violência ($r = -.265, p < 0,05$)

Relativamente á autoeficácia social observa-se uma forte correlação entre as dimensões satisfação com a escola ($r = .447, p < 0,05$), a self ($r = .599, p < 0,05$), a família ($r = .585, p < 0,05$), amizade ($r = .629, p < 0,05$), autoeficácia total ($r = .854, p < 0,05$) e acadêmica ($r = .523, p < 0,05$).

Por último, na autoeficácia emocional verifica-se ainda uma correlação negativa com a não-violência ($r = -.231, p < 0,01$) e uma correlação positiva com as dimensões satisfação com a escola ($r = .327, p < 0,05$), a self ($r = .663, p < 0,05$), a família ($r = .421, p < 0,05$), amizade ($r = .474, p < 0,05$), autoeficácia total ($r = .864, p < 0,05$), acadêmica ($r = .430, p < 0,05$) e social ($r = .609, p < 0,05$).

No que diz respeito aos alunos que frequentavam o 6.º ano de escolaridade (tabela 4.6), podemos verificar que a média (rendimento acadêmico) apresenta uma correlação positiva com a dimensão da self ($r = .403, p < 0,05$), autoeficácia total ($r = .542, p < 0,05$), acadêmica ($r = .696, p < 0,05$) e social ($r = .466, p < 0,05$). Por outro lado, apresenta uma correlação em sentido inverso com a o self comparado ($r = -.387, p < 0,01$).

Relativamente á satisfação com escola destes alunos verifica-se uma correlação positiva com o self ($r = .543, p < 0,05$), a família ($r = .497, p < 0,05$), a amizade ($r = .599, p < 0,05$) e todas as dimensões referentes á autoeficácia. Para estes alunos, o self apresenta ainda uma correlação significativa com todas as dimensões psicológicas analisadas, exceto com ao self comparado e a não-violência. A self comparada apresenta ainda uma correlação significativa com a não-violência ($r = .329, p < 0,05$) e uma correlação em sentido inverso com a autoeficácia social ($r = -.423, p < 0,05$). A dimensão família correlaciona-se positivamente com a amizade ($r = .783, p < 0,05$), a autoeficácia total ($r = .401, p < 0,01$), a autoeficácia acadêmica ($r = .338, p < 0,01$) e autoeficácia social ($r = .566, p < 0,05$). A dimensão amizade uma correlação muito significativa com a autoeficácia total ($r = .561, p < 0,05$), acadêmica ($r = .535, p < 0,05$) e social ($r = .645, p < 0,05$). Por fim, relativamente às dimensões da autoeficácia verifica-se uma forte correlação entre todas as dimensões (acadêmica, social e emocional) e a autoeficácia total.

Após esta análise foi ainda feita uma correlação utilizando somente as notas da disciplina de matemática, no entanto não se observaram resultados diferentes dos apresentados anteriormente.

Tabela 4.6

Correlações dos resultados das variáveis psicológicas e do rendimento académico nos alunos de 6.º ano.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. MRE	1										
2. SE	,162	1									
3. Self	,403**	,545**	1								
4. SC	-,387*	-,029	-,123	1							
5. NV	-,070	-,269	-,017	,329*	1						
6. FA	,118	,497**	,700**	-,026	-,199	1					
7. AM	,269	,599**	,744**	-,049	,076	,783**	1				
8. AFT	,542**	,470**	,736**	-,200	-,095	,401*	,561**	1			
9. AFA	,696**	,387*	,674**	-,267	,016	,338*	,535**	,892**	1		
10. AFS	,466**	,501**	,739**	-,423	-,134	,566**	,645**	,851**	,705**	1	
11. AFE	,307	,336*	,540**	,062	-,154	,132	,296	,867**	,616**	,546**	1

Legenda: MR-Média dos resultados escolares do rendimento académico; SE-Satisfação com a escola; SC-Self-Comparado; NV-Não-violência; FA-Família; AM-Amizade; AFT-Autoeficácia Total; AFA-Autoeficácia Académica; AFS-Autoeficácia Social; AFE-Autoeficácia Emocional.

*significativo ao nível de 0,05

**significativo ao nível de 0,01

Com o intuito de avaliar em que medida a satisfação com a vida e autoeficácia exercem um papel fundamental no rendimento académico dos alunos recorreu-se para esta análise a uma equação de regressão. Esta regressão hierárquica múltipla foi calculada com o intuito de melhor compreender o efeito preditor das dimensões psicológicas que apresentaram correlações estatisticamente significativas e das variáveis sociodemográficas. No seguimento da análise das correlações alusivas às variáveis psicológicas analisadas foi efetuada uma equação de regressão, na qual se considera dois conjuntos de variáveis (bloco A e bloco B). O primeiro, constituído por variáveis de natureza sociodemográfica (género e idade) e o segundo conjunto de variáveis agrupa as dimensões da autoeficácia (académica, social e emocional) e as dimensões da satisfação com a vida (*self* e self comparado).

As dimensões escolhidas remetem-nos para aquelas que apresentaram correlações positivas, fortes e estatisticamente significativas (Tabela 4.5 e Tabela 4.6).

Uma análise cuidada do contributo individual das variáveis estabelecidas em cada um dos blocos, permite compreender com maior detalhe a relação entre as variáveis demográfica e as dimensões psicológicas.

Tabela 4.7

Regressão linear múltipla para alunos do 4º ano de escolaridade para a variável dependente do rendimento escolar

	Bloco 1	Bloco 2
Variáveis	Beta (sig.)	Beta (sig.)
Sexo	.000 (.997)	.028 (.624)
Idade	-.777 (.000)	-.733 (.000)
Self		.023 (.785)
Self Comparado		-.212 (.001)
Autoeficácia Académica		.057 (.459)
Autoeficácia Social		-.186 (.024)
Autoeficácia Emocional		-.034 (.679)
R ²	.604	.647
R ² Ajustado	.597	.625
R ² Mudança	.607	.043
F	91.491 (.000)	30.061 (.000)
F Mudança		2.778 (.021)

Na análise dos alunos de 4.º ano de escolaridade (Tabela 4.7), a regressão hierárquica distingue no bloco A variável idade ($\beta = -.777$; $p < .000$) como estatisticamente significativa, que por sua vez, com a introdução do bloco B mantém a relevância ($\beta = -.733$; $p < .000$). Revelaram-se ainda como preditores a dimensão self comparado ($\beta = -.212$; $p < .001$) e a autoeficácia social ($\beta = -.186$; $p < .024$). Relativamente aos alunos do 6.º ano de escolaridade nenhuma das variáveis se mostra estatisticamente significativa.

Tabela 4.8

Regressão linear múltipla para alunos do 6º ano de escolaridade

para a variável dependente do rendimento escolar

	Bloco 1	Bloco 2
Variáveis	Beta (sig.)	Beta (sig.)
Sexo	.129 (.431)	.158 (.307)
Idade	-.451	.063 (.739)
Self		-.041 (.851)
Self Comparado		-.160 (.341)
Autoeficácia Académica		.852 (.003)
Autoeficácia Social		-.001 (.996)
Autoeficácia Emocional		-.239 (.254)
R ²	.217	.560
R ² Ajustado	.165	.436
R ² Mudança	.217	.343
F	4.153 (.026)	4.540 (.002)
F Mudança		3.893 (.010)

Ao estabelecer o 4.º ano de escolaridade como variável dependente (Tabela 4.7), o conjunto das variáveis explicam 64% da variância nesta dimensão (62,5% ao considerar o valor ajustado). Relativamente ao primeiro bloco, este explica 60,4% ($F=91,491$, $p=0,000$) da variância, revelando que as variáveis sociodemográficas são estatisticamente significativas. Este valor acresce 64,7% ($F=30,061$, $p=0,000$) no bloco B, o que indica que as dimensões psicológicas (self, self comparado, autoeficácia académica, social e emocional) para irem ao encontro das expectativas do outro acrescenta um contributo significativo de 4,3% ($p=0,021$). Em relação aos alunos do 6.ºano de escolaridade (Tabela 4.8) podemos constatar que o conjunto das variáveis explicam 56% da variância nesta variável (21,7% ao considerar o valor ajustado). O bloco A, explica 21,7% ($F=4,153$, $p=0,026$) da variância da variável dependente, o qual revela o contributo de 21,7% ($p=0,026$) das variáveis sociodemográficas. O bloco B, indica que as dimensões psicológicas representam uma variância explicada de 56% ($F=4,540$, $p=0,002$), ao acrescentar um contributo significativo de 34% ($p=0,002$).

CAPÍTULO V - Discussão de resultados

Nas últimas décadas tem-se observado, cada vez mais, uma relação estreita entre a dimensão psicológica e o rendimento académico. Neste sentido, considerámos importante perceber com este estudo de que forma as crenças sobre o que a criança considera ser capaz de fazer e a sua satisfação com a vida podem ter influência no seu rendimento académico. O presente estudo teve como objetivo geral, estudar a associação e relação entre as crenças de autoeficácia, a satisfação com a vida nomeadamente no rendimento académico de alunos do 4.º e 6.º ano de escolaridade. Pretendeu-se ainda avaliar a variância de resultados nestas variáveis psicológicas em função do sexo, da idade e contexto rural ou urbano do estabelecimento de ensino.

De uma forma geral, na presente investigação, o rendimento académico não demonstrou claramente a existência de uma relação com a satisfação com a vida. Apesar de se verificar uma correlação entre algumas dimensões. No entanto, conclui-se que, para todas as crianças avaliadas, quanto maior o rendimento académico, maior é a comparação que esta faz com os seus pares. Para os alunos mais velhos verificou-se ainda que quanto mais positiva for a imagem que têm de si próprio, melhor o seu rendimento académico.

No que diz respeito à autoeficácia, esta surge notoriamente como relacionada com o rendimento académico, ou seja, quanto mais a criança se sentir capaz de lidar com os desafios académicos e sociais, melhor será o seu rendimento académico. Esta tendência torna-se mais clara à medida que a criança vai crescendo. Assim sendo, podemos concluir que com a idade a criança vai acabar por ampliar a sua perceção de autoeficácia a todos os contextos e não só o académico. Estes resultados são congruentes com estudos anteriores que demonstraram que a autoeficácia académica e as suas atribuições causais constituem um papel fundamental na realização escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2000, Neves & Faria, 2007).

Por sua vez, verifica-se ainda que quanto maior a sua crença de autoeficácia total, académica, social e emocional, maior a sua satisfação com a escola, consigo, com os seus pares, com a família e menos propícios a comportamentos violentos e a comparações com os pares. Esta investigação mostra-nos assim que existe uma estreita relação entre satisfação com a escola e as crenças que o aluno possui sobre as suas competências escolares e o seu rendimento escolar. Neste sentido, como sugere Neves e Faria (2007) citando Bandura (1997), a autoeficácia académica deverá ser alvo de uma intervenção que promova expectativas de autoeficácia positivas e isto passa por trabalhar as crenças que os alunos possuem sobre as

suas capacidades. De igual forma é essencial que estas crenças sejam específicas, realistas e tangíveis (Linnenbrink & Pintrich, 2003, citado por Neves & Faria, 2007).

Na sua globalidade os resultados deste estudo sugerem que as raparigas apresentam maiores níveis de satisfação com a escola e com o relacionamento entre pares. De certa forma, estes resultados vão de encontro a estudos anteriores que referem que as mulheres apresentam valores mais elevados de bem-estar subjetivo quando comparadas com os homens (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000; Schutz, Bortolini & Sarriera, 2016).

Na amostra utilizada verificou-se que os alunos que frequentam as escolas situadas em meio rural têm notas inferiores aos alunos que frequentam escolas em contexto urbano e quando comparamos alunos do 4º ano e 6º ano verifica-se que os alunos mais novos apresentam índices mais elevados de autoeficácia, sentem-se mais satisfeitos com a escola, consigo, demonstram-se mais alheios a comportamentos violentos. Estes, resultados são incongruentes com alguns estudos anteriores que indicavam que indivíduos mais velhos apresentavam níveis superiores de satisfação com a vida comparativamente com outras faixas etárias (Inglehart, 1990, citado por Laginha 2015). Numa perspetiva contrária, posteriores e mais recentes investigações, demonstram que a satisfação aumenta com a idade e com a sua progressão académica (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008). Estes resultados podem ser reflexo da pouca diversidade de estudos realizados com crianças destas idades que clarifiquem esta tendência.

Por outro lado, os resultados indicam que nestes alunos, quanto mais a satisfação consigo, maior será a satisfação com a escola e quanto menos se comparam aos outros maiores será a sua satisfação com a escola. Por conseguinte quanto mais se demonstram-se mais alheios a comportamentos violentos mais satisfeitos se sentiram consigo e com a escola. Relativamente á família, os resultados remetem nos para a conclusão de que quanto melhor e mais harmonioso for o relacionamento entre esta, maior será a satisfação com a escola.

Relativamente às comparações com os seus pares, a presente investigação diz-nos que quanto menos a criança se comparar com os pares, melhor será o seu relacionamento com eles e mais acreditará nas suas competências (sociais, e académicas).

Por último, para estes alunos conclui-se que quanto melhor for os seus relacionamentos com os pares (amizade), maior será a sua satisfação consigo, a satisfação com a escola e mais satisfatório será o ambiente familiar. De certa forma, estes resultados vão de encontro com as investigações de Bandura et al. (1996) que apontavam para o facto dos indivíduos se sentirem

aceites propicia um ambiente escolar mais facilitador da aprendizagem e uma vida social e emocional mais equilibrada.

Conclusão

Considerando que o rendimento académico e a satisfação com a vida são considerados valores desejáveis na sociedade ocidental, procurou-se perceber como é que as dimensões psicológicas como as crenças de autoeficácia e a satisfação com a vida influenciam o rendimento académico das crianças. Analisando as investigações das últimas décadas sobre estas temáticas, torna-se óbvio perceber que têm sido diversos os teóricos a debruçarem-se sobre esta problemática e sobre as suas implicações no desenvolvimento das crianças. Sabe-se que as crenças de autoeficácia influenciam a quantidades de esforço investido, a resiliência perante os obstáculos, o nível de compromisso com as tarefas, e o stress sentido face aos desafios (Schunk & Pajares, 2002) e, por isso, é importante perceber, como é que estas podem influenciar os resultados académicos das crianças.

A pertinência desta investigação prende-se ao fato dos dias de hoje se observarem as escolas não só como meios de transferência de conhecimentos mas também como responsáveis no desenvolvimento integral das crianças. É essencial ter em conta diferentes aspetos inerentes ao desenvolvimento das crianças para que seja possível educar indivíduos mais confiantes nas suas capacidades, capazes de se adaptarem ao mundo que os rodeia e satisfeitos com a vida. Considera-se ainda que as crianças não se desenvolvem de forma isolada mas sabe-se hoje que pais, professores e pares desempenham um papel crucial na promoção da autoeficácia, na satisfação e no rendimento académico das mesmas. Em determinada medida, a forma como a criança adquire conhecimento irá influenciar a forma como se percebe a si próprio se esta se considerar num nível inferior perante as restantes, a sua motivação para adquirir conhecimento, será bastante reduzida, o que afetará o seu nível de bem-estar (Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001).

A avaliação de aspetos positivos da vida da criança, como a satisfação com a vida é um tema que ainda não se encontra totalmente explorado e são ainda poucos os estudos empíricos sobre a avaliação os impactos desta dimensão psicológica. No mesmo sentido, os estudos realizados baseiam-se no relato de adultos (pais e professores) como os principais detentores de respostas (Casas, 2009; Huebner, 2004). Daí a necessidade de se estudar estes indicadores tendo em conta a percepção da criança sobre os divergentes aspetos da sua vida. Para Noronha e Rodrigues (2011) defendem que é a partir dos 8 anos que a criança já possuem capacidades cognitivas para exprimir a sua opinião e diferencia-la da opinião dos outros. Neste sentido, a

presente investigação revela-se relevante pois avalia tendo em conta esta condicionante das investigações já realizadas. Para Giacomini (2004), a área do bem-estar precisa de crescer, incluindo a necessidade de se realizarem avaliações mais complexas, baseadas, por exemplo, na psicofisiologia e memória e não somente em medidas de auto-relato.

De uma forma geral podemos ainda dizer que na amostra recolhida os alunos demonstraram bons níveis de autoeficácia e de satisfação com a escola, no entanto é importante referir que a amostra não é representativa da população e no caso dos anos do 6.º anos é bem mais reduzida podendo os resultados apresentados estarem em certa medida distorcidos da realidade do contexto.

Apesar dos contributos, devem ser consideradas algumas limitações, como o tamanho da amostra, que é relativamente pequena e com a sua relativa homogeneidade. Os dados foram recolhidos num só agrupamento de escolas, que por sua vez, conduz a limitações do ponto de vista geográfico, socioeconómico e cultural. Futuramente, para maior representatividade, deveria ser recolhida amostra mais diferenciada e abrangendo, eventualmente, uma faixa etária mais alargada. Outra limitação relaciona-se com os instrumentos utilizados. Questionários com resposta fechada limitam a informação recolhida apenas às opções de resposta, o que poderia ser complementado com um estudo qualitativo ou misto.

Referências Bibliográficas

- Abolmali, K, Barkhordari, P. (2014). *The Prediction of Mental Health Based on Social Problem and Applied Sciences*, 1(2), 78-84.
- Aguilar, E. (2015). *Simple ways to cultivate happiness in schools*. Edutopia. Acedido em 16-09-2018 em: <http://www.edutopia.org/blog/simple-ways-cultivatehappiness-schools-elena-aguilar>.
- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C., & Neves, M. (2008). Locus de Controle e BemEstar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baptista, A. (2013). *Aprender a ser feliz*. Lisboa: Pactor editora.
- Bong, M. (2001). Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task values, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-30.
- Boniwell, I. (2016). *A ciência da felicidade: Psicologia Positiva em poucas palavras*. Parede: 4 Estações Editora.

- Casas, F. (2009). El bienestar personal: Su investigación en la infância y la adolescência. *Encuentros en Psicología Sicial*, 5 (1), 85-101.
- Corradino, C. & Forgarty, K. (2016). *Positive emotions and academic achievement. Applied psychology opus*. New York University. Acedido em 16-09-2018 em: http://steinhardt.nyu.edu/appsych/opus/issues/2016/spring/corradino_forgarty.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents academic achievement and life satisfaction: the role of parents education. *Frontiers in psychology*, 6, 52.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Giacomini, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Giacomoni, C. H. (2008). Escala Multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 25 (1), 23-35.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2000) Review of Life Satisfaction Measures for Adolescents. *Behaviour Change*. 17 (3), 178-195.
- Gruener, B. (2011.). *School productivity: Happiness matters*. Retrieved from <http://>.
- Huebner, E.D. (2004) Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66 (1).
- Huebner, S. (2010). *Students and their schooling: Does Happiness matter?* Acedido em 16-09.2018: <http://www.nasponline.org/publications/cq/39/2/HappinessMatter.aspx>.
- Hymel, S., Ford, L. (2011). *Conclusão escolar e sucesso acadêmico: o impacto da competência sociomocional precoce*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Acedido em 16-09-2018: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sucesso-escolaracademico/segundo-especialistas/conclusao-escolar-e-sucesso-academico-o-impacto-da>.
- Jones, V. (2015). *Because I'm happy: An intriguing study notes a correlation between a student's level of happiness and GPA*. Usable Knowledge. Acedido em 16-09-2018: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/15/03/becausei%E2%80%99mhappy>.
- Keramati, M, R., (2014). A comparison of healthrelated quality of life and job satisfaction in physically active and sedentary faculty members. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(2), 68-77.
- Laginha, Mónica (2015). *Otimismo, Carreira e Bem-estar subjetivo em estudantes do ensino superior*. (Tese de Mestrado) Universidade do Algarve.

- Lent, R., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J., Schmidt, L., Gloster, C. (2008) Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73 (2), 328-335
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855
- Mahdian, H., Tanhaye Reshvanloo, F., Zahmatkesh, Z., & Javidi, D. (2014). General health, psychological and social wellbeing: The role of personal and occupational factors. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(1), 61-67.
- Martinez, I. M; Salanova, M. *Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tu puedes*. Estudios Financieros, v. 279, p. 175 – 202, 2006. Acedido em 16-09-2018: <http://www.wont.ujl.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2006MARTINEZ06AN>.
- Marturano, E. M., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Machado, V. L. S. (1997). *A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares?* E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em saúde mental* (pp. 11- 47). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP.
- Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, M., Marturano, E. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*. 13 (3), 327-336.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Nogueira, J. (2008). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. Acedido em 16-09-2018: <http://www.iated.org/inted2008/>.
- Neves, S. & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.
- Noronha, M.S., & Rodrigues, M. A. (2011). Saúde e bem-estar de crianças em idade escolar. *Escola Anna Nery*, 15 (2), 395-401
- Neubauer, A. B., Lerche, V., & Voss, A. (2018). Interindividual differences in the intraindividual association of competence and well-being: Combining experimental and intensive longitudinal designs. *Journal of Personality*, 86, 698–713.
- Okun, M., Levy, R., Karoly, P. & Ruelman, L. (2009). Dispositional happiness and college student GPA: Unpacking a null relation. *Journal Research in Personality*, 43 (4), 711-715.

- Rajaeepour, S., & Mohammadi, M. (2014). Emotional Intelligence and Personality traits as predictors of Academic Performance. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(1), 1-13.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality. Vol 9 (3).
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. Em J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-301). New York: Plenum Press.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. D. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia Educação e Cultura*, 4(2), 243-279.
- Souza, L. & Brito, M. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia* 25 (2), 193-201.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242-251.
- Schutz, F. F., Bortolini, M., & Sarriera, J. C. (2016). Satisfação de crianças com a vida: as contribuições da família e da escola. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 16 (2).
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein. (2015). *Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effect*. Acedido em 16-09-2018: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4705295/>
- Stevens, T. Olivarez, A., Lan W. Y., & Tallent-Runnnels, M. K. (2004). Role of mathematics self-efficacy and motivation in Mathematics performance across ethnicity. *The Journal of Educational Research*, 97 (4), 208-221.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (3), 325-344.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Research*, 86 (2), 193-203.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

- Parker, D. R., Evangelou, E., & Eaton, C. B. (2005). *Intraclass correlation coefficients for cluster randomized trials in primary care: the cholesterol education and research trial (CEART)*. *Contemporary clinical trials*, 26(2), 260-267.
- Pavot, W. e Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.
- Pereira, A. P. (1999) *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de auto-conceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade*. Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção e validação da escala de auto-eficácia académica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relation among self-concept, self-efficacy, and performance in Mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 589- 603.
- Ponton, M. K., Edmister, J. H., Ukeiley, L. S., & Seiner, J. M. (2001). Understanding the role of self-efficacy in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 90 (2), 247-251.
- Teixeira, M. O. (2011). *Enfoque decisional e cognitivo*. In M. Afonso Ribeiro e L. Leal Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, 1 (167-194). São Paulo: Vetor Editora.
- Wilkinson, W. (2007). *In pursuit of happiness research: Is it reliable? What does it imply for policy?* Policy Analysis. Acedido em 15-08-2018 <https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa590.pdf>

ANEXOS

Consentimento Informado

Caro Encarregado de Educação, o meu nome é Rita Patacas Vieira e sou aluna do Mestrado de Psicologia de Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. No âmbito da disciplina “Dissertação de Mestrado”, estou a realizar uma investigação com o objetivo de estudar **a autoeficácia, a satisfação com a vida e rendimento académico em alunos do 4.º e 6.º ano de escolaridade**” sob a orientação científica do Professor Sérgio Vieira, docente na Universidade do Algarve. Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para participação do seu educando no presente estudo. Para tal, pedimos a sua autorização para colaborar nesta investigação.

Esclareço ainda que toda a informação obtida neste estudo será confidencial e que os dados recolhidos não serão utilizados para outros fins além da investigação em causa.

Será solicitado ao seu educando que simplesmente responda a um questionário na própria sala de aula que demorará só alguns minutos. Para que o aluno possa participar nesta investigação é indispensável a sua autorização.

Agradeço desde já a colaboração.

(Recortar e devolver)

Eu _____ Encarregado(a) de educação do(a) aluno (a)
_____, nº ____, do ____, Turma ____ da Escola _____.

	SIM	NÃO
Autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação “ Autoeficácia, satisfação com a vida e rendimento académico em alunos do 4º e 6º ano de escolaridade ”		

Data: __/__/____

O Encarregado de Educação

A investigadora: Rita Vieira

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças
(EMSVC; Giacomoni & Hutz, 2008)

SelfEfficacy Questionnaire for Children

(SEQ-C: Muris, 2001; Nogueira, 2008)

Caracterização do aluno:

Idade: _____

Sexo: F M

Escola que frequenta: _____

Ano de Escolaridade 4º ano

Nota final 2º Período:

Português _____ Matemática _____ Estudo do Meio _____

Ano de Escolaridade – 6º ano

Nota final 2º Período:

Português ___ Matemática ___ Inglês ___ Ciências ___ História ___

Educação Visual ___ Educação Física ___ Educação Tecnológica ___ Educação Musical ___ Educação Moral ___