

Efeitos do Programa Apoio Curricular Entre Pares na Autoeficácia Percebida, na Afetividade e no Rendimento Escolar

‣ Romina Constante Mendes *

‣ Daniela Nascimento **

‣ Cristina Costa-Lobo ***

Resumo

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

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa. Autoeficácia percebida. Afetividade. Rendimento escolar.

* Graduada em Psicologia, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Portucalense Infante D. Henrique; E-mail: romina_pcm2@hotmail.com.

** Doutora em Educação Especial, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. E-mail: mdaniela.mf@gmail.com.

*** Doutora em Psicologia, Universidade do Minho. Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Psicologia e Educação. Directora do Departamento de Psicologia e Educação; E-mail: ccostalobo@upt.pt.

Considerações iniciais

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

A autoeficácia realça a importância das crenças de um indivíduo como um determinante dos seus pensamentos, comportamentos, motivação e afetos, sendo um recurso para alcançar e promover o crescimento pessoal (BANDURA, 2006).

As investigações sobre a autoeficácia têm sido realizadas em diversos contextos e campos do conhecimento, entre eles os da saúde, psicologia e educação (RODRIGUES; BARRERA, 2007). Caprara et al. (2006) explanaram que as crenças de autoeficácia assumem um papel preditivo e mediacional na motivação, na persistência e resiliência. Recentemente, Luengo et al. (2017), referem que a autoeficácia tem um grande impacto na motivação para o estudo e para o sucesso escolar.

As dificuldades de aprendizagem podem contribuir para que os níveis de autoeficácia sejam mais baixos e comprometam as capacidades para desempenhar com sucesso determinada tarefa escolar (RODRIGUES; BARRERA, 2007). Partilhando das perspetivas teóricas apresentadas anteriormente, Pacheco (2015) assume uma perspetiva que para além de se focar nas capacidades dos estudantes, procura analisar as relações dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, considerando que esses exercem um papel de grande importância no desempenho escolar.

Pode, então, perspectivar-se que a afetividade e as suas implicações na aprendizagem assumem cada vez mais destaque no ambiente escolar, no desenvolvimento cognitivo e no rendimento escolar (ALMEIDA; LEMOS, 2005; COSTA; FARIA, 2013; FERREIRA; NELAS, 2006; VALENTINI; LAROS, 2014), pois o ato de ensinar é resultado de uma prática pedagógica relacional, envolvendo a afetividade dos educandos e dos profissionais que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Desse

modo, o estudante pode revelar níveis motivacionais distintos em função da sua percepção mediante a relação com o professor e com os colegas, sendo esse processo igualmente afetado pela crença da autoeficácia que revela, e que pode influenciar positivamente ou negativamente a quantidade de estresse, ansiedade, sentimentos e emoções que o indivíduo vai experimentar diante de uma determinada tarefa ou acontecimento (FERRAZ; ABREU, 2015; GIACOMONI; SOUZA; HUTZ, 2016; SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016).

A afetividade é um conceito amplo que faz parte do desenvolvimento do indivíduo, englobando as suas vivências quotidianas e formas de expressão, possibilitando o seu desempenho (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). Constata-se que os afetos são imprescindíveis para o desempenho educacional, uma vez que as crianças mencionam que a afetividade representa um marco importante no processo de aprendizagem (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016). Neste contexto, o conceito de afeto torna-se um construto multifacetado (GALINHA; PAIS-RIBEIRO, 2005) que contribui provavelmente para o desenvolvimento cognitivo, e conseqüentemente o rendimento escolar (ALMEIDA; LEMOS, 2005; COSTA; FARIA, 2013; FERREIRA; NELAS, 2006; VALENTINI; LAROS, 2014).

Consoante diversos autores, os indivíduos que apresentam níveis de afetos negativos tendem a experimentar situações ligadas ao desprazer, mudanças de humor, sensações de raiva, nervosismo, entre outros, enquanto que sujeitos com predominância de afetos positivos tendem a ser bem-sucedidos/realizados em diversas situações (NORONHA et al., 2015).

Diferenciados estudos revelam que a aprendizagem cooperativa apresenta uma ligação considerável aos construtos anteriormente referidos, uma vez que tende a promover a motivação e o empenho nas tarefas a executar, bem como a promover o rendimento escolar.

Johnson e Johnson (1999) ressaltam que a aprendizagem cooperativa deve ser observada como uma atividade onde os estudantes trabalham em conjunto para atingirem determinados fins, desenvolvendo a sua própria aprendizagem, tal como a dos restantes elementos do grupo.

Por outro lado, Bessa e Fontaine (2002) referem que a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em pequenos grupos, criando uma heterogeneidade

de competências no seu interior permitindo, assim, que os estudantes desenvolvam atividades conjuntas.

Na visão de Slavin (1999), a aprendizagem cooperativa segue um monopólio de intervenções de ensino em que, trabalhando em pequenos grupos, os estudantes conseguem ajudar-se uns aos outros, discutir e ajudar na compreensão e resolução de problemas. Para este autor, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa revolucionou o pensamento e as práticas educacionais. Com base nesta metodologia, os estudantes passam a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionadas diversas atividades, impostas num leque amplo de estratégias em diferentes níveis de escolaridade, melhorando a adaptação escolar, as relações sociais e as classificações escolares (BERNAL, 2017; COSTA-LOBO, 2011; CUNHA; UVA, 2016).

A escola, como comunidade educativa, deve proporcionar uma aprendizagem que permita aos estudantes trabalharem de forma interdependente desenvolvendo competências de cooperação, criando situações em que a única forma de alcançar as metas pessoais é por meio das metas de equipe, estabelecendo o sentido de responsabilidade individual, entreajuda, solidariedade e procura, promovendo a aprendizagem e o rendimento escolar (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014; CUNHA; UVA, 2016; TELLA, 2013).

A investigação mostra, ainda, que estudos realizados em torno da aprendizagem cooperativa revelam que esta, quando comparada com outros métodos de ensino aprendizagem, é mais benéfica para os estudantes, favorecendo a criatividade, o empreendedorismo e promovendo os valores democráticos. Porém, para estes benefícios serem efetivamente concretizados, é necessário criar condições favoráveis à atividade cooperativa dos estudantes (TRUJILLO et al., 2017).

Presente Estudo

O presente estudo propôs-se a avaliar a implementação de um programa, denominado **Apoio Curricular Entre Pares** (ACP) numa escola pública. Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é testar a eficácia do programa em estudantes do 3.º ciclo, procurando efeitos ao nível da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar a Português e a Matemática, comparando com um grupo de estudantes que

frequentou apenas Oferta Complementar (OC). Como tal, formularam-se os seguintes objetivos específicos: (1) Observar se os estudantes apresentam uma melhoria da autoeficácia percebida, afetividade e do rendimento escolar ao longo do ano letivo; (2) Investigar se os estudantes que participaram no ACP apresentam após a sua implementação melhor autoeficácia percebida, afetividade e rendimento escolar comparativamente com o grupo que frequentou apenas OC; (3) Analisar o efeito da participação no ACP no desenvolvimento de melhor autoeficácia percebida, afetividade e rendimento escolar nos estudantes ao longo do ano letivo; (4) Avaliar a capacidade preditor da afetividade na autoeficácia percebida, e destas no rendimento escolar em estudantes que frequentam ACP ou OC, tanto no 1º como no 3º período; e, (5) Averiguar se os resultados de afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar dos estudantes no 1º período são preditores positivos dos resultados no 3º período.

Procedimentos metodológicos

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

A bateria de testes para ambos os grupos contemplou um instrumento de avaliação de dados sociodemográficos e escolar. Para a avaliação da autoeficácia percebida foi utilizada a Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida (EMAEP), versão portuguesa da escala de Bandura (2006), dirigida à população do ensino básico e secundário, adaptada por Teixeira e Carmo (2004). Esta escala é uma medida multidimensional das crenças de capacidade, que

contém vários componentes do funcionamento psicológico, possibilitando a análise do conceito de autoeficácia nos ambientes em que estão inscritos os componentes a estudar. Para a avaliação da afetividade positiva e negativa é utilizado o Questionário de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças e Adolescentes (PANAS-N), inicialmente desenvolvido por Sandín (1997), visando ser uma medida de autoavaliação da afetividade positiva e negativa, tendo sido aferida à população portuguesa por Carvalho, Baptista e Gouveia (2004).

Posteriormente, o grupo que faz parte do programa ACP destina-se à aprendizagem cooperativa, fomentando a motivação e o empenho nas tarefas a executar, bem como a promover o sucesso escolar.

Este programa, criado pelo psicólogo institucional, teve origem devido a um número elevado de estudantes que não compreendem os conteúdos curriculares em algumas disciplinas, sem materiais de base essenciais para a sua aprendizagem e pela quantidade de estudantes em risco escolar, levando ao absentismo e abandono escolar. Baseado no princípio de que os melhores estudantes apoiam os estudantes mais desfavorecidos, numa ótica de turma, num espaço próprio e numa metodologia de um para dois, ou seja, um tutor apoia no máximo dois colegas por si escolhidos. Este programa demonstra uma grande pertinência na dinâmica escolar, apoiando semanalmente centenas de estudantes do 7.º, 8.º e 9.º anos, formando dezenas de tutores capazes de apoiar colegas com dificuldades escolares, pontuais ou estruturais, ajudando a melhoria dos resultados escolares.

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

Para se proceder à recolha de dados fez-se a submissão do projeto de investigação à Direção da escola pública. Após este consentimento, submeteu-se o consentimento informado aos encarregados de educação, uma vez que os participantes são menores. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, assumindo efeitos exclusivos de investigação. A recolha de dados ocorreu em duas fases distintas, nos tempos

letivos semanais (ACP e OC) acordados previamente pelos professores e na presença de uma das investigadoras, tendo os estudantes sido informados acerca do anonimato e confidencialidade das suas informações.

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

Análise dos Resultados

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

Relativamente à autoeficácia global, observamos que os estudantes revelam um aumento estatisticamente significativo ($t = -9.047$; $p < .001$) aumentando de 201,88 ($DP = 30.88$) no pré-teste para 212,83 ($DP = 27.70$) no pós-teste.

Quanto à afetividade positiva os estudantes revelam uma diminuição estatisticamente significativa ($t = 3.813$; $p < .001$), diminuindo de 25.34 ($DP = 3.17$) no pré-teste para 24.12 ($DP = 2.53$) no pós-teste. Por sua vez, a afetividade negativa, também, demonstrou uma diminuição estatisticamente significativa ($t = 3.627$; $p < .001$), diminuindo de 15.38 ($DP = 4.09$) no pré-teste para 14.13 ($DP = 1.73$) no pós-teste.

Relativamente às classificações escolares verifica-se que a classificação de Português apresenta um aumento estatisticamente significativo ($t=-5.816$; $p<.001$), passando de uma média de 2.99 ($DP=.68$) no pré-teste para 3.26 ($DP=.75$) no pós-teste. Observa-se igualmente um aumento significativo na classificação de Matemática ($t=-3.692$; $p<.001$), passando de 3.20 ($DP=.80$) no pré-teste para 3.33 ($DP=.91$) no pós-teste. Observa-se igualmente um aumento significativo na classificação de Matemática ($t=-3.692$; $p<.001$), passando de 3.20 ($DP=.80$) no pré-teste para 3.33 ($DP=.91$) no pós-teste.

Tabela 1 - Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Pré e Pós Teste por meio do *T-Student* para Amostras Emparelhadas

Variável	Pré-teste		Pós-teste		Diferenças		t
	(N=93)		(N=93)		Pré-Pós		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoeficácia Percebida							
Global	201,88	30,88	212,83	27,70	-10,94	10,04	-9,047***
Afetividade							
Positiva	25,34	3,17	24,21	2,59	1,13	2,74	3,813***
Negativa	15,38	4,09	14,13	1,74	1,25	3,29	3,627***
Classificações Escolares							
Português	2,99	,68	3,26	,75	-,27	,45	-5,816***
Matemática	3,20	,80	3,33	,91	-,13	,34	-3,692***

Legenda: Nível de significância - *** $p<.001$.

Fonte: As autoras (2017).

Analisando as diferenças mediante o tipo de grupo frequentado pelos estudantes (tabela 2), verificou-se que no pré-teste os grupos assumiram-se equivalentes, não demonstrando diferenças estatisticamente significativas.

No momento pós-teste, verificou-se que o grupo ACP, quando comparado com o grupo OC, apresenta maiores níveis de autoeficácia para o sucesso acadêmico ($t=4.325$; $p<.001$), eficácia autorregulatória ($t=3.000$; $p<.01$), e aprendizagem autorregulada ($t=2.527$; $p<.05$), assim como melhores classificações escolares nas disciplinas de Português ($t=5.475$; $p<.001$) e Matemática ($t=5.441$; $p<.001$).

Tabela 2 - Sumário das Médias e do Desvio Padrão da Autoeficácia Percebida, da Afetividade e das Classificações Escolares e Comparação entre Grupos Apoio de Pares e Oferta Complementar no Pós-Teste por meio do *T-Student* para Amostras Independentes

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

Legenda: Níveis de significância - * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fonte: As autoras (2017).

Atendendo aos resultados encontrados, decidiu investigar-se se a participação no grupo ACP influencia as diferenças encontradas entre momentos, realizando para o efeito o teste ANOVA de um fator para medidas repetidas (tabela 3).

Tabela 3 - Análise do Efeito do Programa Apoio de Pares ou Oferta Complementar na Autoeficácia Percebida, Afetividade e Classificações Escolares entre o Pré e Pós Teste por meio da ANOVA de Um Fator para Medidas Repetidas

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

Legenda: Níveis de significância - * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fonte: As autoras (2017).

Observando a tabela 3, na afetividade positiva, constatou-se que a hipótese da esfericidade foi violada, sendo as estimativas corrigidas pelo teste Greenhouse e Geisser, por meio do qual os resultados mostram que a afetividade positiva diminuiu significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=14.793$; $p < .001$), corroborando o anteriormente encontrado, verifica-se que esta diminuição foi significativamente influenciada pelo fato de pertencer ao grupo ACP ($F=4.843$; $p < .05$).

No que concerne à afetividade negativa, a hipótese da esfericidade não foi violada pelo que as estimativas assumindo a esfericidade mostram que a afetividade negativa diminuiu significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=12.896$; $p < .01$),

corroborando o anteriormente encontrado, contudo não é influenciado estatisticamente pelo fato de pertencer ao grupo de ACP ($F=.695$; $p>.05$).

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

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

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

No grupo OC, as dimensões que apresentam uma correlação forte com a autoeficácia global, no pós-teste, são a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($r=.778$; $p<.001$) e a autoeficácia social ($r=.820$; $p<.001$).

Tabela 4 - Correlações de Pearson entre Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e a Matemática no Grupo Apoio de Pares e no Grupo Oferta Complementar em Pré e Pós Teste

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

Legenda: A.E.P. – Autoeficácia percebida; A.P. – Afetividade Positiva; A.N. – Afetividade Negativa; Port. – Classificação a Português; Mat. - Classificação a Matemática; Níveis de significância - * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fonte: As autoras (2017).

A autoeficácia global correlaciona-se negativamente com a afetividade negativa no pré-teste no grupo ACP ($r=-.436$; $p<.01$), o grupo OC correlacionou-se positivamente com a afetividade positiva no pré-teste ($r=.510$; $p<.01$) e no pós-teste ($r=-.536$; $p<.001$) e negativamente com a afetividade negativa no pré-teste ($r=.407$; $p<.01$).

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a autoeficácia percebida global e as classificações escolares, contudo verificou-se que no grupo OC, no pós-teste, a autoeficácia para o sucesso acadêmico está correlacionada positivamente com a classificação de Português ($r=.327$; $p<.05$), enquanto a autoeficácia na obtenção de recursos sociais está correlacionada positivamente com a classificação de Matemática ($r=.310$; $p<.05$).

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

Analisando as correlações das variáveis em estudo entre os momentos pré e pós teste, por meio do teste de correlação de Pearson (tabela 5), constatamos que no grupo ACP a autoeficácia global do pós-teste correlacionou-se positivamente com a autoeficácia global ($r=.866$; $p<.001$), negativamente com a afetividade negativa ($r=-.454$; $p<.05$) e com a classificação de Português ($r=-.494$; $p<.01$), todas do pré-teste.

Tabela 5 - Correlações de Pearson da Autoeficácia Percebida, Afetividade e Rendimento Escolar a Português e Matemática entre Pré e Pós Teste tanto no Grupo Apoio de Pares como Oferta Complementar

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

Legenda: A.E.P. – Autoeficácia percebida; A.P. – Afetividade Positiva; A.N. – Afetividade Negativa; Port. – Classificação a Português; Mat. - Classificação a Matemática; Níveis de significância - * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

Fonte: As autoras (2017).

Neste grupo a afetividade positiva do pós-teste correlacionou-se positivamente com a afetividade positiva ($r=.372$; $p<.05$) e com a classificação de Português ($r=.303$; $p<.05$), ambas do pré-teste, a afetividade negativa do pós-teste correlacionou-se negativamente com a autoeficácia global do pré-teste ($r=-.305$; $p<.05$), positivamente com a afetividade positiva ($r=.311$; $p<.05$) e afetividade negativa ($r=.621$; $p<.001$) do pré-teste. No rendimento escolar deste grupo, apenas verificou-se que as classificações escolares estavam correlacionadas entre si e entre os momentos pré e pós-teste.

No grupo OC observa-se que a autoeficácia global do pós-teste se correlacionou positivamente com a autoeficácia global ($r=.987$; $p<.001$) e com a afetividade positiva ($r=.559$; $p<.001$) e negativamente com a afetividade negativa ($r=-.455$; $p<.01$), ambas do pré-teste. A afetividade positiva do pós-teste correlacionou-se positivamente com a autoeficácia global ($r=.434$; $p<.01$) e com a afetividade positiva ($r=.690$; $p<.001$), ambas do pré-teste, a afetividade negativa do pós-teste correlacionou-se positivamente com a afetividade negativa do pré-teste ($r=.610$; $p<.001$). No rendimento escolar deste grupo, verificou-se que as classificações de Português e Matemática além de estarem correlacionadas positivamente entre si e entre momentos, verificou-se, ainda, que a afetividade positiva do pré-teste se correlaciona com as classificações de Português ($r=.462$; $p<.01$) e Matemática ($r=.402$; $p<.01$) do pós-teste.

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

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

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

ponto que aumenta a afetividade positiva do pré-teste, melhora 0.372 pontos da média da afetividade positiva no pós-teste ($\beta=.372$; $p<.05$).

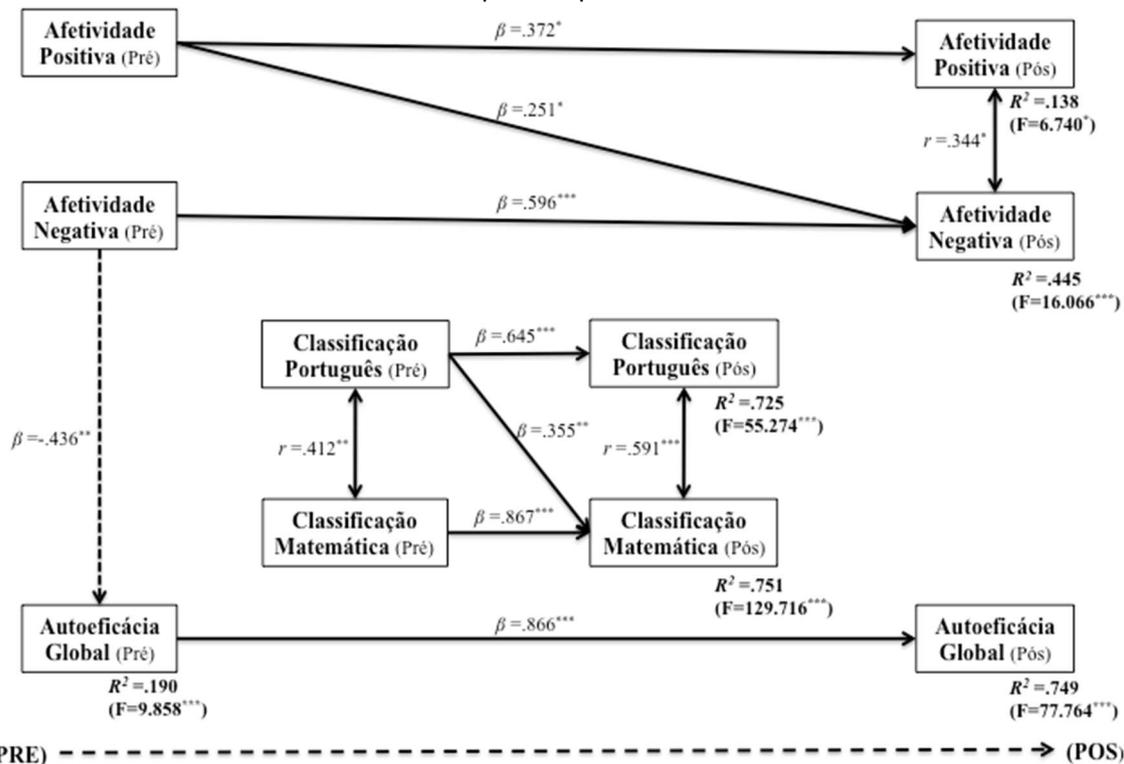
Quanto aos preditores da afetividade negativa no pós-teste, verifica-se que só a afetividade positiva e negativa do pré-teste explicam 44,5% da variância da afetividade negativa no pós-teste ($R^2=.445$; $F=16.066$; $p<.001$), onde cada ponto que aumenta a afetividade positiva do pré-teste, aumenta 0.280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

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

No estudo dos preditores da classificação de Matemática no pós-teste, verifica-se como preditores a classificação de Português e de Matemática, ambas do pré-teste, explicando 75,1% da variância da classificação de Português do pós-teste ($R^2=.751$; $F=129.716$; $p<.001$), onde cada ponto que aumenta a classificação de Português no pré-teste, melhora 0.355 pontos da média da classificação de Português no pós-teste ($\beta=.355$; $p<.001$) e em cada ponto que aumenta a classificação de Matemática no pré-teste, melhora 0.867 pontos da média da classificação de Matemática no pós-teste ($\beta=.867$; $p<.001$).

Quanto ao estudo dos preditores da classificação de Português no pós-teste, verifica-se que apenas a classificação de Português do pré-teste se revela preditor, explicando 72,5% da variância da classificação de Matemática no pós-teste ($R^2=.725$; $F=55.274$; $p<.001$), em que cada ponto que aumenta a classificação de Matemática no pré-teste, melhora 0.645 pontos da média da classificação de Português no pós-teste ($\beta=.645$; $p<.001$).

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



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

Fonte: As autoras (2017).

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

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

Quanto ao estudo dos preditores da classificação de Matemática no pré-teste, observa-se como preditor a afetividade positiva no pré-teste que explica 16,1% da variância da classificação de Português no pré-teste ($R^2=.161$; $F=7.688$; $p<.01$), em que cada ponto que aumenta a afetividade positiva no pré-teste, aumenta 0.402 pontos da média da classificação de Matemática no pré-teste ($\beta=-.402$; $p<.01$).

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

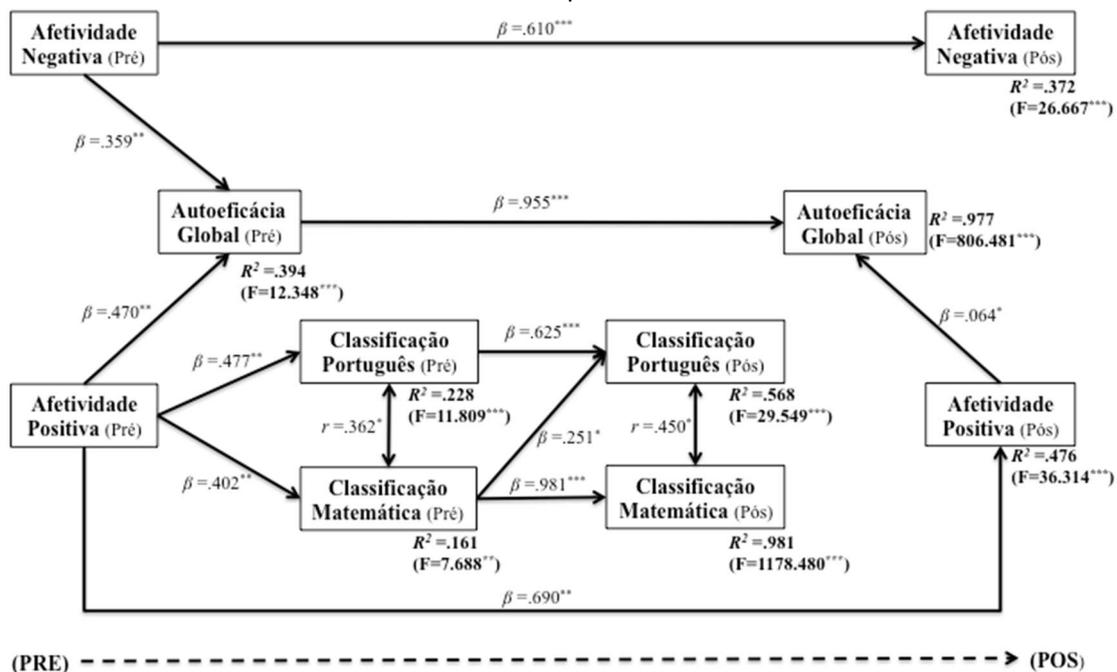
Relativamente ao estudo dos preditores da afetividade negativa no pós-teste, apenas a afetividade negativa do pré-teste foi preditor, explicando 37,2% da variância da afetividade negativa no pós-teste ($R^2=.372$; $F=26.667$; $p<.001$), em que cada ponto que aumenta a afetividade negativa no pré-teste,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

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

Quanto ao estudo dos preditores da classificação de Português no pós-teste, observa-se que apenas as variáveis classificação de Português e de Matemática, ambas do pré-teste se revelam preditores, explicando 56,8% da variância da classificação de Português no pós-teste ($R^2=.568$; $F=29.549$; $p<.001$), em que cada ponto que melhora a classificação de Português no pré-teste, melhora 0.625 pontos da média da classificação de Português no pós-teste ($\beta=.625$; $p<.001$) e em que cada ponto que melhora a classificação de Matemática no pré-teste, melhora 0.251 pontos da média da classificação de Português no pós-teste ($\beta=.251$; $p<.05$).

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

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



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

Fonte: As autoras (2017).

Discussão e considerações finais

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

Investigando se os estudantes do 3º ciclo apresentam melhorias da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar ao longo do ano letivo, podemos observar que os estudantes entre o 1º e o 3º período demonstram um aumento significativo das classificações escolares de Português e de Matemática, assim como um

aumento da autoeficácia global e das suas dimensões, tais como obtenção de recursos sociais; sucesso acadêmico, aprendizagem autorregulada, ir ao encontro das expectativas dos outros, eficácia autorregulatória, autoeficácia social e eficácia auto assertiva. Demonstrando que ao longo do ano letivo os estudantes desenvolvem a sua autoeficácia, ou seja, a convicção de que são cada vez mais capazes de realizar atividades escolares que provavelmente os torna mais motivados, envolvendo e esforçando-se mais e conseqüentemente obterem melhores resultados escolares (IAOCHITE et al., 2016; LUENGO et al., 2017). Por outro lado, constatou-se uma diminuição significativa tanto de afetividade positiva como de afetividade negativa. Esta diminuição pode estar relacionada com o fato de que enquanto os estudantes estão em período de aulas apresentam emoções positivas associadas ao relacionamento estabelecido com os colegas, sendo essas emoções prejudicadas com o cessar das aulas, em que muitos perdem o contato durante as férias ou até mesmo mudam de escola (GIACOMONI; SOUZA; HUTZ, 2016). A diminuição da afetividade negativa pode ser explicada pelo fato de acabarem as aulas e com isso terminar o estresse e as aulas que não gostam (FERRAZ; ABREU, 2015).

Ao testar se os estudantes que participaram no programa ACP, comparativamente aos do grupo OC, apresentam após a sua implementação melhores resultados de autoeficácia percebida, afetividade e aumento do rendimento escolar a Português e Matemática, observou-se que os estudantes que participaram no ACP, apresentam maiores níveis de autoeficácia para o sucesso acadêmico, eficácia autorregulatória e autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, assim como melhores classificações escolares de Português e de Matemática, não se verificando esse aumento ao nível da afetividade. Estes resultados demonstram que este programa contribuiu para aquilo que efetivamente se propõe, nomeadamente a aumentar a autoeficácia e o rendimento escolar dos estudantes, corroborando que a implementação de aprendizagens cooperativas contribui para a aprendizagem, aumentando a autoeficácia (IAOCHITE et al., 2016), não obstante sustentam que a aprendizagem cooperativa influencia positivamente a motivação e o empenho dos estudantes, ajudando a promover o sucesso escolar (COSTA-LOBO, 2011; CUNHA; UVA, 2016). Contrariamente ao expectável, não se verifica que a afetividade é promovida por este programa (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016),

provavelmente porque a afetividade depende do significado atribuído às experiências vivenciadas (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014), o que lhe atribui um caráter subjetivo e diferenciado, sendo influenciado até pelo contexto sociocultural (GALINHA; PAIS-RIBEIRO, 2005).

O objetivo principal era testar os efeitos do programa ACP, visando compreender se a participação neste programa contribui para o desenvolvimento de melhor autoeficácia percebida, afetividade e do rendimento escolar a Português e a Matemática em estudantes do 3º ciclo durante o ano letivo, assim, os resultados encontrados mostram que o fato de ter participado neste programa influencia o aumento da classificação de Matemática e a diminuição da afetividade positiva verificados ao longo do tempo, não influenciando nem o aumento da autoeficácia percebida, nem o aumento da classificação de Português. Atendendo ao referido, constata-se que este programa demonstra eficácia na promoção da classificação de Matemática em estudantes que frequentam o 3º ciclo, contudo verifica-se uma diminuição da afetividade positiva, ou seja, uma diminuição da expressão de afetos como prazer, alegria, satisfação, sobressaindo a pertinência de programas deste tipo, tendo em consideração a promoção da afetividade positiva, variável identificada como promotora do desenvolvimento cognitivo (COSTA; FARIA, 2013; FERREIRA; NELAS, 2006), que por sua vez influencia o rendimento escolar (ALMEIDA; LEMOS, 2005; VALENTINI; LAROS, 2014). O fato deste programa não influenciar o aumento da autoeficácia ao longo do tempo pode ser explicado pelo fato de existirem outros fatores que interferem com a autoeficácia, como por exemplo a motivação (CAPRARA et al., 2006; LUENGO et al., 2017), as dificuldades de aprendizagem (RODRIGUES; BARRERA, 2007) e a afetividade (PACHECO, 2015), entre outras. O fato de este programa não influenciar o aumento da classificação de Português, pode ser explicado pelo fato desta disciplina exigir, por exemplo, a capacidade de escrita que depende de outros fatores além da aprendizagem, nomeadamente processos cognitivos e capacidades de expressão do próprio estudante (CARVALHO; BARBEIRO, 2013). Quanto à influência encontrada ao nível da Matemática, vários estudos sustentam que a tutoria por pares em contexto escolar promove a aprendizagem e os resultados a Matemática (TELLA, 2013).

Os resultados anteriormente discutidos são o principal contributo deste estudo, demonstrando que o programa ACP é uma estratégia útil para promover o rendimento escolar dos estudantes a Matemática apresentando maiores níveis de autoeficácia para o sucesso acadêmico, eficácia autorregulatória e autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Neste sentido, uma das conclusões que podemos retirar é que esta estratégia apenas deve ser utilizada em disciplinas que realmente possam ser uma mais valia, tendo sempre o cuidado de fomentar a afetividade positiva.

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

Ao explorar se a afetividade e a autoeficácia percebida são preditores de rendimento escolar em estudantes do 3º ciclo que frequentam o grupo ACP ou o grupo OC, os resultados demonstraram que nos participantes do programa ACP não se verificou nenhuma associação entre estas variáveis, enquanto nos participantes de OC apenas a afetividade positiva está associada positivamente e é preditor das classificações de Português e de Matemática no 1º período e de Português no 3º período. Paralelamente encontrou-se ainda no grupo OC duas associações relevantes, nomeadamente que no 3º período a classificação de Português está associada positivamente à dimensão autoeficácia para o sucesso acadêmico, enquanto a classificação de Matemática está associada positivamente à dimensão autoeficácia na obtenção de recursos sociais. Estes resultados corroboram novamente que a afetividade contribui provavelmente para o desenvolvimento cognitivo (COSTA; FARIA, 2013; FERREIRA; NELAS, 2006), e consequentemente rendimento escolar (ALMEIDA; LEMOS, 2005; VALENTINI; LAROS, 2014). Relativamente à autoeficácia os resultados demonstraram que algumas das suas

dimensões estão associadas ao rendimento escolar no 3º período, indiciando o referido pela literatura de que a percepção de autoeficácia contribuir para obter melhores resultados escolares (LUENGO et al., 2017; RODRIGUES; BARRERA, 2007). O fato de não se ter verificado estas relações no grupo que frequentou o programa, pode dever-se a outros fatores que interferiram com o rendimento escolar como por exemplo a motivação que interfere na relação entre a autoeficácia e os resultados escolares (CAPRARA et al., 2006; LUENGO et al., 2017), até porque no âmbito da aprendizagem cooperativa a motivação assume um papel central no empenho nas tarefas escolares e no sucesso escolar (COSTA-LOBO, 2011).

Por fim, procurando analisar se os resultados de afetividade, autoeficácia percebida e rendimento escolar do 1º período são preditores dos resultados no 3º período, constatou-se que nos estudantes que frequentaram o programa ACP, a afetividade positiva influencia durante o ano letivo a afetividade positiva e negativa, enquanto que as outras variáveis (afetividade negativa, autoeficácia global, classificação de Português e de Matemática) influenciam respectivamente as suas homólogas, verificando-se ainda que a classificação de Português também contribui para a classificação de Matemática ao longo do ano letivo. Por sua vez, constatamos que todas as variáveis em estudo (afetividade positiva e negativa, autoeficácia global, classificação de Português e de Matemática) dos participantes que frequentaram o grupo OC ao longo do ano letivo influenciam as suas respectivas correspondentes, sendo que a classificação de Matemática inicial também parece contribuir para a classificação de Português apresentada no 3º período. Estas constatações põem em evidência o impacto que o início das aulas letivas tem nos estudantes ao longo desse mesmo ano letivo, e até em todo o seu percurso escolar, destacando-se a importância de se ir monitorizando a aprendizagem e refletindo sobre a prática pedagógica, procurando sempre formas de melhorar o processo educativo (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014).

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

psicólogos que trabalhem no contexto educativo na criação de programas de intervenção ajustados ao contexto escolar e aos estudantes.

A presente investigação apresenta algumas limitações que podem enviesar os resultados encontrados, a começar pelo processo de recolha de dados adotado ter sido não probabilístico e ter sido concretizado por conveniência, recorrendo a estudantes de uma única escola, o que condiciona a generalização destes resultados. Como tal, sugere-se que em estudos futuros se contemplem amostras estratificadas aleatoriamente quer de escolas públicas, quer de escolas privadas. Outra limitação, prende-se com a necessidade de concretizar estudos de *follow-up*, para se verificar se a manutenção das mudanças encontradas, sugerindo-se por isso uma nova avaliação em três meses. Atendendo à revisão da literatura e aos resultados encontrados, considera-se pertinente, no futuro, serem incluídas outras variáveis que podem influenciar os resultados encontrados, como por exemplo o raciocínio, a metacognição, a motivação, a autoestima, e o ambiente familiar e escolar.

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

Referências

- ALMEIDA, L. S.; LEMOS, G. C. Aptidões cognitivas e rendimento acadêmico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, Vila Nova de Gaia*, v. 9, n. 2, p. 277-289, nov. 2005.
- BANDURA, A. Adolescent development from na agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006.
- BERNAL, O. El aprendizaje cooperativo como instrumento eficaz para prevenir el acoso escolas. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATION SCIENCES AND DEVELOPMENT, 5., 2017, Espanha. *Anais...* Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual, 2017.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA, 2002.
- CAPRARA, G. et al. Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, [S.l.], v. 44, n. 6, p. 473-490, dez. 2006.
- CARVALHO, M.; BAPTISTA, A.; GOUVEIA, J. Análise da estrutura factorial de uma medida de auto-avaliação da afectividade negativa e positiva para crianças e adolescentes. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO, V. (Org.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004.
- CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento?: função da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 609-628, jul./set. 2013.
- COSTA-LOBO, C. *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses*. 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Psicologia Especializada em Psicologia Vocacional)-Universidade do Minho, Braga, 2011.
- COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 407-424, 2013.
- CUNHA, F.; UVA, M. *A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças*. Interações, Lisboa, v. 41, p. 133-159, 2016.
- FERRAZ, R. R. N.; ABREU, J. S. Quando a culpa do mau desempenho escolar não é exclusivamente do estudante. *90*, São Paulo, v. 12, n. 28, p. 96-100, jul./set. 2015.
- FERREIRA, M.; NELAS, P. Adolescências...adolescentes. Millenium. *Revista do ISPV*, [S.l.], v. 32, p. 141-162, fev. 2006.
- FREITAS, L.; COSTA, N.; MIRANDA, A. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GALINHA, C.; PAIS-RIBEIRO, L. Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule (PANAS): I abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 2, n. 23, p. 209-218, 2005.

GIACOMONI, C. H.; SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. Eventos de vida positivos e negativos em crianças. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1421-1435, dez. 2016.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão de publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 45-54, jan./abr. 2016.

LUENGO, M. P. et al. Desarrollo de la autoeficacia em estudiantes chilenos a partir de um programa de desarrollo personal. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATION SCIENCES AND DEVELOPMENT, 5, 2017, Espanha. *Anais...* Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual, 2017.

NORONHA, A. P. P. et al. Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 20, n. 2, p. 92-101, abr./jun. 2015.

PACHECO, C. C. *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia académica em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. 2015. 119 f. Tese (Mestrado em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos)–Universidade dos Açores, Portugal, 2015.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 41-53, dez. 2007.

SANDÍN, B. *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson, 1997.

SANTOS, O.; JUNQUEIRA, R.; SILVA, N. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos de Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 86-101, jan./jun. 2016.

SIERRA, J. O.; PEDRERO, E. F.; CHOCARRO, E. L. Bienestar emocional subjetivo en el contexto escolar. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATION SCIENCES AND DEVELOPMENT, 5., 2017, Espanha. *Anais...* Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual, 2017.

SLAVIN, E. R. Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory Into Practice*, Reino Unido, v. 38, n. 2. p. 74-79, mar. 1999.

TEIXEIRA, M. O.; CARMO, A. M. Estudos com a versão portuguesa da escala multidimensional da auto-eficácia percebida de Bandura (MSPSE). In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, M.; RAMALHO, V. (Org.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004.

TELLA, A. The effect of peer tutoring and explicit instructional strategies on primary school pupils learning outcomes in mathematics. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, Bulgária, v. 7, n. 1, p. 5-25, 2013.

TRUJILLO, C. et al. Métodos mixtos de investigación em aprendizaje cooperativo: beneficios, dificultades, motivación y su influencia para la puesta em práctica. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATION SCIENCES AND DEVELOPMENT, 5., 2017, Espanha. *Anais...* Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual, 2017.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 285-299, dez. 2014.

WORTMEYER, S.; SILVA, H.; BRANCO, U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2014.

Recebido em: 05/11/2017

Aceito para publicação em: 01/03/2018

Effects of the *Apoio Curricular Entre Pares* Program on Perceived Self-Efficacy, Affectivity and School Performance

Abstract

The school is a place that promotes learning and knowledge. Thus, the need to implement educational actions that promote school success emerges. Affectivity and self-efficacy are relevant factors for school achievement. The aim of this research was to test the effects of the implementation of the *Apoio Curricular Entre Pares* (ACP) on the level of perceived self-efficacy, affectivity and school performance in Portuguese and Mathematics subjects in the 3rd cycle of Portuguese Basic Education. A quasi-experimental study was carried out, with a non-probabilistic sample of 93 students divided into groups of ACP (N = 45) and Oferta Complementar (OC) (N = 48). Data collection included socio-demographic and school measures, 1st and 3rd grade classifications, an instrument for the evaluation of perceived self-efficacy and an instrument for assessing affectivity. The results show that students attending the ACP, compared to those attending the OC, present higher levels of self-efficacy for academic success, self-regulation effectiveness and self-regulated learning, as well as better academic classifications in Portuguese and Mathematics. The implementation of ACP contributes to better results in Mathematics throughout the school year. It can be concluded that the implementation of the ACP educational action is a benefit for teaching in the 3rd cycle of Basic Education in Portugal, especially for Mathematics. Implications for intervention in educational contexts are discussed, limitations are indicated and suggestions for future studies are presented.

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

Efectos del Programa Apoyo Curricular Entre Iguales en la Autoeficacia Percibida, en la Afectividad y en el Rendimiento Escolar

Resumen

La escuela se constituye en un lugar promotor de aprendizajes y conocimientos. Así, emerge la necesidad de la implementación de acciones educativas que promuevan el éxito escolar. La afectividad y la autoeficacia son factores importantes para el rendimiento

escolar. Esta investigación pretende probar los efectos de la implementación del Apoyo Curricular Entre Iguales (En su original: *Apoio Curricular Entre Pares- ACP*) a nivel de la autoeficacia percibida, de la afectividad y del rendimiento escolar en las asignaturas de Portugués y Matemática en estudiantes del 3º ciclo de la Enseñanza Básica Portuguesa. Se realizó un estudio casi experimental, con muestreo no probabilística de 93 estudiantes, divididos en grupo de ACP (N = 45) y Oferta Complementar (OC) (N = 48). Al recoger los datos se contemplaron medidas socio-demográficas y escolares, clasificaciones del 1º y del 3º período lectivo, un instrumento para la evaluación de la autoeficacia percibida y un instrumento para evaluación de la afectividad. Los resultados demostraron que los estudiantes que van a ACP, en comparación con los que van a la OC, presentan mayores niveles de autoeficacia para el éxito académico, de eficacia autorregulatoria y de aprendizaje autorregulado, así como mejores clasificaciones escolares de Portugués y Matemáticas. La implementación de ACP contribuye para mejores resultados de Matemáticas a lo largo del año escolar. Se puede concluir que la implementación de la acción educativa ACP es una plusvalía para la enseñanza en el 3º ciclo de la Educación Básica Portuguesa, principalmente para Matemáticas. Se discuten implicaciones para la intervención en contextos educativos, se anuncian limitaciones y se exponen sugerencias para estudios futuros.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo. Autoeficacia Percibida. Afectividad. Rendimiento Escolar.