

PREDITORES DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM JOVENS PORTUGUESES E BRASILEIROS CURSANDO ENSINO PROFISSIONAL

Luciênia Libania Pinheiro Martins

Susana Coimbra

Anne Marie Fontaine

Universidade do Porto, Porto, Portugal

Sylvia Domingos Barrera

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil

RESUMO

Neste estudo, são explorados os preditores de autoeficácia acadêmica em estudantes do ensino profissional em Portugal e no Brasil, considerando como possíveis preditores variáveis sociodemográficas, de proteção externa e interna. Participaram do estudo 2783 estudantes, com médias de idades de 17,02 (Portugal) e 17,96 anos (Brasil), os quais responderam a questionários de autorrelato concernentes às variáveis estudadas. Através de análises de regressão foram observadas diferenças interculturais: variáveis relativas à proteção externa, como suporte geral e dos professores, desempenham papel mais importante na predição da autoeficácia dos jovens portugueses, enquanto recursos internos foram preditores mais importantes da autoeficácia no caso dos jovens brasileiros, nomeadamente a autoeficácia para os papéis de adulto e a percepção de capacidades e dificuldades.

Palavras-chave: autoeficácia acadêmica; ensino profissional; juventude.

PREDICTORS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN PORTUGUESE AND BRAZILIAN YOUNGSTERS ATTENDING PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT

In this study, we explore the predictors of academic self-efficacy in professional education students in Portugal and Brazil, considering as possible predictors sociodemographic variables, external and internal protection. The study involved 2783 students, with averages age of 17,02 (Portugal) and 17,96 (Brazil), who answered self-report questionnaires concerning the studied variables. Through regression analysis intercultural differences were observed: variables related to external protection, as a general support and of teachers, play a more important role in predicting the self-efficacy of Portuguese youth, while internal resources were the most important predictors of self-efficacy in the case of Brazilian youth, specifically self-efficacy for adult roles and the perception of skills and difficulties.

Keywords: academic self-efficacy; professional education; youth.

PREDICTORES DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN JÓVENES PORTUGUESES Y BRASILEÑOS CURSANDO ENSEÑANZA PROFESIONAL

RESUMEN

En este estudio, se exploran los predictores de autoeficacia académica en estudiantes de la enseñanza profesional en Portugal y en Brasil, considerando como posibles predictores variables sociodemográficas, de protección externa e interna. Participaron del estudio 2783 estudiantes, con promedios de edades de 17,02 (Portugal) y 17,96 años (Brasil), los cuales respondieron a cuestionarios de autorrelato concernientes a las variables estudiadas. A través de análisis de regresión se observaron diferencias interculturales: variables relativas a la protección externa, como soporte general y de los profesores, desempeñan un papel más importante en la predicción de la autoeficacia de los jóvenes portugueses, mientras que recursos internos fueron predictores más importantes de la autoeficacia en el caso de los jóvenes brasileños, en particular la autoeficacia para los papeles de adulto y la percepción de capacidades y dificultades.

Palabras clave: autoeficacia académica; enseñanza profesional; juventud.

Tanto em Portugal como no Brasil, o ensino profissional é uma via educacional principalmente frequentada por jovens socioeconomicamente desfavorecidos e com histórico de insucesso escolar que buscam neste tipo de curso uma segunda oportunidade de formação, podendo constituir um ponto de viragem significativo para os jovens que se encontram numa fase de transição para a vida adulta (Coimbra, 2008; Rummert & Alves, 2010).

Em Portugal, é possível verificar a aplicação de reiteradas políticas de cunho educativo, baseadas em parâmetros estabelecidos pela União Europeia (Abrantes & Roldão, 2013), deixando clara a preocupação de ofertar aos seus jovens uma educação formal que seja capaz de desenvolver competências e valores, preparando-os para a vida ativa (Carvalho, Carvalho & Rodriguez, 2012). Analogamente, no Brasil, o ensino profissional vem conquistando, desde o início dos anos 2000, uma atenção mais direcionada por parte dos órgãos governamentais, por meio da formulação e implementação de políticas públicas que ofertam aos jovens oportunidades para o desenvolvimento de competências e conhecimentos por meio de cursos profissionalizantes, possibilitando assim, a entrada desse contingente no mercado de trabalho cada vez mais exigente e carente de mão-de-obra especializada (Uchoa & Menezes, 2013).

Apesar das boas intenções e do potencial da formação profissional, parece evidente que em Portugal e no Brasil esta modalidade educacional parece ter nascido e se desenvolvido como uma oferta formativa de recurso na superação de estatísticas ruins, acolhendo jovens com históricos de fracasso escolar e/ou advindos de famílias com baixo nível socioeconômico (Coimbra, 2008; Rummert & Alves, 2010). Em estudo recente, divulgado por Abrantes e Roldão (2016), os dados apontam que, em Portugal, um pouco mais de 80% dos estudantes afrodescendentes acabam nos cursos profissionais ao atingir o ensino secundário, o que representa mais que o dobro dos jovens cujos pais ou avós são portugueses brancos. Abrantes, Seabra, Caeiro, Almeida e

Costa (2016), em estudo realizado com uma população de estudantes ciganos na cidade de Lisboa, encontraram resultados semelhantes. No Brasil, essa realidade não é diferente, dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Brasil, 2015) divulgadas através do Relatório “Cadernos de Resultados da População Negra” demonstram que, no período de 2011 a 2014, os negros são a maioria dos matriculados (53%) nos cursos de formação profissional ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), principal ação de políticas públicas do governo brasileiro direcionada para a capacitação e inserção de jovens no mercado de trabalho, sendo que as mulheres perfazem 68% desse total. Agregado a esse resultado, o mesmo relatório indica que 75% das famílias que recebem benefícios assistenciais do governo (Bolsa Família) são chefiadas por Negros.

No presente estudo, foi selecionada como aspecto fundamental a ser estudado com percurso educacional de jovens cursando o ensino profissionalizante, a variável “autoeficácia acadêmica”, inscrita no âmbito da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997). De acordo com esta teoria, faz-se necessário que o próprio estudante dirija seu processo de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de crenças nas capacidades próprias e de competências autoregulatórias (Azzi & Polydoro, 2011; Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2014; Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia acadêmica têm sido apontadas como mediadoras de processos motivacionais, cognitivos, afetivos e de escolha ou seleção de atividades, fazendo com que os estudantes se sintam mais capazes de aprender, visualizando situações em que a aprendizagem ocorra de forma exitosa, encorajando-os a se engajarem ainda mais no seu próprio processo de aprendizagem (Bandura, 1993). As crenças de autoeficácia acadêmica são construídas ao longo da vivência escolar, mas também na relação com pais, professores e pares. Esse processo de construção é influenciado pela interpretação do próprio estudante sobre suas experiências de sucesso ou insucesso, bem como das experiências vivenciadas por seus pares, sendo favorecido pelo incentivo e persuasão de professores e pais (Bandura, 1993, 1997).

As pesquisas realizadas no Brasil direcionadas à autoeficácia no campo da educação têm focado, sobretudo, a sua relação com o bom desempenho acadêmico (Azzi, & Polydoro 2011; Oliveira & Soares, 2011; Rodrigues, & Barrera, 2007), com a motivação para a aprendizagem (Martinelli & Sassi, 2010) e com a autorregulação da aprendizagem (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003). Analogamente, os estudos sobre autoeficácia acadêmica na população portuguesa têm demonstrado que estudantes mais confiantes nas suas competências, com maior capacidade de gestão de seus objetivos e planos para o futuro, desenvolvem maior motivação para a aprendizagem, alcançando, deste modo, melhores resultados acadêmicos (Lopes & Teixeira, 2012; Pina Neves & Faria 2007). Contudo, ainda há um hiato na literatura relativamente aos preditores da autoeficácia acadêmica no âmbito dos estudantes do ensino profissional e das suas variações interculturais.

Neste estudo, utilizamos como preditores para a autoeficácia acadêmica, as variáveis sociodemográficas relacionadas com as habilitações literárias dos pais, o gênero e a idade do jovem; os fatores de proteção externa são avaliados através do suporte social geral, suporte dos professores, qualidade na relação com o pai e com a mãe e práticas religiosas; e os fatores de proteção interna, representados pelas variáveis capacidades e dificuldades, habilidades sociais, satisfação com o curso e autoeficácia face aos papéis de adultos.

A idade e o gênero são duas variáveis demográficas com forte impacto na percepção de autoeficácia acadêmica. Quanto à idade, estudos de Lent, Multon e Brown (1991) sugerem que os estudantes mais velhos podem desenvolver um maior senso de autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. Quanto ao gênero, as meninas tendem a ter melhores resultados escolares pelo que será de esperar uma propensão para superioridade de autoeficácia acadêmica (Erzen & Odaci, 2014; Uitto, 2014). Contudo, estudos realizados no contexto português sugerem um maior comedimento no modo como as meninas avaliam as suas crenças pessoais, em particular para domínios tipicamente masculinos, como as áreas de engenharia e ciências exatas (Coimbra & Fontaine, 2010; Coimbra, 2008).

Uma das variáveis mais estudadas em investigações sobre a autoeficácia acadêmica são as habilitações literárias dos pais. Estes estudos refletem de algum modo a tendência para a reprodução social (Bourdieu, 1992), evidenciando uma correlação positiva entre autoeficácia acadêmica e nível socioeconômico (e.g., Coimbra & Fontaine, 2010).

No que diz respeito aos fatores de proteção externa, as relações entre pais e filhos têm se constituído como um importante aspecto de pesquisa investigado quando se estuda a autoeficácia acadêmica e o desempenho escolar (Iaochite, Costa Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016). O apoio da família torna-se ainda mais relevante quando os estudantes advêm de condições socioeconômicas mais baixas (Sposito, 2008). O suporte social faz com que o indivíduo acredite que é valorizado, amado e que existem pessoas que se preocupam com ele e de que ele faz parte de grupos que compartilham dos mesmos objetivos (Squassoni & Matsukura, 2014). Além disso, as práticas religiosas, que abrangem os rituais religiosos e crenças espirituais são, para muitas pessoas fontes de apoio e fatores de proteção em momentos de adversidade, pois desenvolvem nesses sujeitos habilidades para lidar com situações de *stress*, promovendo bem-estar psicológico (Marques, Cerqueira-Santos, Dell’Aglia, 2011).

Quanto às variáveis de proteção interna, destacamos as habilidades sociais, por entender que o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos, aliado a uma capacidade cognitiva satisfatória, está intimamente relacionado à sua habilidade em lidar com as situações e com as pessoas, pelo que a percepção de capacidades e dificuldades, por um lado, e as habilidades sociais, pelo outro, constituem importantes fatores de proteção interna (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015). Tendo a capacidade de adequar de forma eficaz seu comportamento em determinada situação (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel 1998), o estudante poderá ter condições de manter relações mais equilibradas com colegas e professores, facilitando o alcance de seus objetivos, bem como a manutenção e a melhora de sua autoestima e autoeficácia (Del Prette, et al., 2004).

O objetivo deste estudo é o de elaborar e testar modelos de predição para a autoeficácia acadêmica de jovens do ensino profissional nos contextos português e brasileiro, considerando o papel de variáveis sociodemográficas e de proteção externa e interna. A importância desse estudo está em se poder permitir compreender as variáveis que podem fazer a diferença na recuperação de trajetórias menos adaptativas em diferentes contextos, contribuindo assim para uma abordagem socioecológica dos processos de desenvolvimento (Ungar, 2013), numa população ainda pouco estudada na literatura acerca da autoeficácia acadêmica.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Em Portugal, a coleta foi realizada em 22 centros de formação profissional, tendo sido administrados questionários de autorrelato junto a 1362 jovens (48,9% do total da amostra). Dessa amostra, 40,02% são do sexo masculino, com uma média de idades de 17.02 anos ($DP = 1.70$). Quanto ao nível de escolaridade dos pais, 55,3% possuem mães com escolaridade até o 9º ano, sendo este número menor para o pai, com um percentual de 47,7%. No Brasil, participaram 1421 estudantes de cinco centros de formação profissional (51,1% do total da amostra), destes 50,7% do sexo masculino, e com uma média de idade de 17.96 anos ($DP = 2.58$), onde 78,7% das mães estudaram até o 9º ano, enquanto para os pais esse valor é de 71,9%.

PROCEDIMENTO

A coleta de dados foi realizada durante as aulas, de forma coletiva e antecedida de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Um termo semelhante foi entregue para ser assinado pelos pais ou responsáveis que aceitassem que seus educandos, menores de 18 anos, participassem da pesquisa. Durante todo o processo, a pesquisadora orientou os jovens sobre o preenchimento dos instrumentos, informando, previamente, sobre as questões éticas, confidencialidade e anonimato das respostas, reiterando que a qualquer tempo existiria a possibilidade de se retirar da participação voluntária na pesquisa. Este estudo obteve parecer positivo da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (protocolo 20102004) e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP/FFCLRP) (processo 44656715.8.0000.5407).

Análise dos dados. Inicialmente, procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) dos instrumentos selecionados, utilizando-se, para o efeito, o *software* Amos (*Statistical Package for Social Sciences* (SPSS)), versão 24. Para avaliar a qualidade dos modelos, consideraram-se como parâmetros os seguintes valores: valores do qui-quadrado ajustado ($\chi^2/gl < 5$), do Bentler *Comparative Fit Index* (CFI > 0.90), do *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA < 0.08) e do *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR < 0.08) (Marôco, 2011). Para a consistência interna foi utilizado o alfa de Cronbach (α), considerando-se valores satisfatórios quando superiores a 65 (Marôco & Garcia-Marques, 2006). Foi realizada uma análise de regressão por blocos com método confirmatório, tendo como primeiro bloco os dados sociodemográficos, como segundo os mecanismos de proteção externa e como terceiro os mecanismos de proteção interna.

INSTRUMENTOS

Foram selecionados instrumentos previamente validados para o contexto português e/ou brasileiro para a avaliação das variáveis relativas aos fatores de proteção interna e externa no presente estudo. Os instrumentos utilizados, bem como seus índices de ajustamento e de consistência interna para as amostras portuguesa e brasileira, estão descritos na Tabela 01. Como pode ser observado, as qualidades psicométricas dos

instrumentos são satisfatórias. Faz-se necessário considerar que, para a escala de religiosidade/espiritualidade, os índices de ajustamento para Portugal são genericamente aceitáveis, com exceção do qui-quadrado ajustado e do RMSEA, por apresentarem valores superiores aos parâmetros anteriormente estabelecidos.

Tabela 1.
Índices de ajustamento e valores de consistência interna para os instrumentos

Instrumentos	País		χ^2/gl	CFI	RMSEA	SRMR	α
Escala de Autoeficácia Acadêmica (Pina Neves e Faria, 2004)	Portugal		4.574	.997	.036	.0251	.724
	Brasil		3.432	.995	.042	.0351	.703
Escala de Satisfação com o Curso (Neto, Barros & Barros, 1990)	Portugal		5.061	.997	.055	.0989	.742
	Brasil		1.094	1.000	.008	.0260	.615
Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2001)	Portugal		4.586	.988	.051	.0206	.793
	Brasil		3.515	.989	.042	.0216	.732
Questionário de Capacidades e Dificuldades (Goodman, 1997)	Portugal		4.173	.985	.048	.0240	.688
	Brasil		4.822	.961	.052	.0288	.619
Escala de Autoeficácia Face aos Papéis de Adultos (Coimbra e Fontaine, 2010)	Portugal		4.363	.990	.050	.0174	.742
	Brasil		3.870	.989	.039	.0216	.698
Escala de Suporte Social (Antunes & Fontaine, 1995)	Portugal		5.105	.975	.055	.0498	.746
	Brasil		4.861	.918	.037	.0498	.765
Inventário de Rede de Relações (Mendonça e Fontaine, 2013)	Portugal	Mãe	5.387	.973	.040	.0310	.799
		Pai	4.148	.980	.056	.0269	.792
	Brasil	Mãe	5.297	.969	.055	.0329	.740
		Pai	3.723	.961	.049	.0240	.825
Escala de Práticas Religiosas e Espiritualidade (Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço, 2011)	Portugal		8.782	.975	.106	.0383	.872
	Brasil		4.345	.994	.049	.0162	.846

Nota: χ^2/gl = qui-quadrado ajustado; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual

RESULTADOS

O modelo de regressão procurou avaliar os efeitos sobre as crenças de autoeficácia acadêmica dos jovens portugueses e brasileiros, separadamente, por meio dos preditores de proteção interna e externa, considerando as variáveis sociodemográficas relativas às habilitações dos pais, gênero e idade dos participantes.

REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A PREDIÇÃO DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE JOVENS EM PORTUGAL

Os resultados para Portugal das análises de regressão encontram-se na Tabela 02. O primeiro bloco, referente às variáveis sociodemográficas, é significativo $F(3.357, p = .005)$ e prediz apenas 1% ($R^2 = .011, p = .005$) da autoeficácia acadêmica dos jovens portugueses. Destas variáveis, apenas as habilitações literárias dos pais são preditores significativos positivos, mas muito baixos ($\beta = .092, p = .004$). O segundo bloco, referente aos fatores de proteção externos, possui também capacidade preditiva da variável dependente ($F = 29.423, p < .001$). As variáveis dos mecanismos externos de proteção que predizem o ajustamento são, por ordem de importância, o Suporte dos Professores ($\beta = .216, p < .001$), o Suporte Geral ($\beta = .195, p < .001$) e, de forma já bem menos expressiva, a Qualidade da relação com a mãe ($\beta = .096, p < .001$) e as Práticas Religiosas ($\beta = .082, p = .004$). O bloco 2 tem um poder explicativo de 16% ($R^2 = .168, p < .001$) para predição da autoeficácia acadêmica, sendo que todas as variáveis deste modelo são preditoras significativas da autoeficácia acadêmica dos estudantes portugueses, com exceção da relação com o pai. Desse modo, com o segundo bloco o valor preditivo acumulado do modelo passa a 17%.

O terceiro bloco tem um poder explicativo da ordem dos 11% ($R^2 = .273, p < .001$) e também é significativo ($F = 26.283, p = .005$). Neste bloco estão incluídas as variáveis referentes aos mecanismos de proteção internos, sendo que a autoeficácia para os papéis de adulto é a única variável que não é preditora significativa. As variáveis com valor preditivo são, por ordem de importância: a Satisfação com o curso ($\beta = .313, p < .001$) e depois, ainda que predizendo de forma significativa e positiva, surgem como preditores muito baixos as Habilidades Sociais ($\beta = .098, p < .001$) e as Capacidades e Dificuldades ($\beta = .091, p < .001$).

O modelo final explica 27% ($R^2 = .273, p < .001$) da variância da autoeficácia acadêmica. As variáveis preditoras que se mantiveram neste modelo global, por ordem de importância, são: Satisfação com o curso; Suporte Geral; Suporte dos Professores; Habilidades Sociais; Capacidades e Dificuldades; Práticas Religiosas; Habilitações Literárias e Relacionamento com a Mãe.

Tabela 2.
 Análises de regressão hierárquica para examinar preditores para autoeficácia acadêmica nos jovens em formação Profissional em Portugal.

Preditores		Portugal			
		<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	R^2	ΔR^2
Variáveis Sociodemográficas	Bloco 1				
	Habilitações Literárias	.051(.017)	.092*		
	Gênero				
	Idade				
	<i>F</i> (3.357)			.011 /1%**	.016
Mecanismos Externos	Bloco 2				
	Suporte Geral	.235 (.045)	.195*		
	Suporte dos professores	.302 (.044)	.216*		
	Qualidade na relação com o Pai				
	Qualidade na relação com a Mãe	.116 (.036)	.096*		
	Práticas religiosas	.053 (.018)	.082*		
<i>F</i> (29.423)			.168 /17%*	.162	
Mecanismos Internos	Bloco 3				
	Capacidades e dificuldades	.083 (.025)	.091*		
	Habilidades Sociais	.082 (.026)	.098*		
	Satisfação com o curso	.257 (.024)	.313*		
	Autoeficácia para os papéis de adulto				
<i>F</i> (26.283)			.273 / 27%*	.108	
<i>Durbin Watson</i>			1.865		

Nota: $N = 1362$; B = Coeficiente de regressão não padronizado; (SE) = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; R^2 = Coeficiente de associação entre as variáveis preditores e predita; ΔR^2 = coeficiente que indica a alteração do R^2 pela introdução de um novo bloco de variáveis. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A PREDIÇÃO DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE JOVENS NO BRASIL

Tabela 3.

Análises de regressão hierárquica para examinar preditores de autoeficácia acadêmica nos jovens em formação Profissional no Brasil.

Preditores		Brasil			
		B (SE)	β	R^2	ΔR^2
Variáveis Sociodemográficas	Bloco 1				
	Habilitações Literárias				
	Gênero	.233 (.041)	.183*		
	Idade	-.024 (.007)	-.095**		
	F (11.184)			.039 / 4%*	.043
Mecanismos Externos	Bloco 2				
	Suporte Geral				
	Suporte dos professores				
	Qualidade na relação com o Pai	.139 (.038)	.105*		
	Qualidade na relação com a Mãe	.041 (.014)	.084*		
	Práticas religiosas	.104 (.020)	.145*		
F (10.919)			.087 / 9%*	.053	
Mecanismos Internos	Bloco 3				
	Capacidades e dificuldades	.102 (.026)	.104*		
	Habilidades Sociais	.085 (.025)	.097*		
	Satisfação com o curso	.175 (.019)	.239*		
	Autoeficácia para os papéis de adulto	.228 (.033)	.190*		
F (21.283)			.229 / 23%*	.114	
<i>Durbin Watson</i>			2.006		

Nota: N = 1421; B = Coeficiente de regressão não padronizado; (SE) = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; R^2 = Coeficiente de associação entre as variáveis preditores e predita; ΔR^2 = coeficiente que indica a alteração do R^2 pela introdução de um novo bloco de variáveis. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

No Brasil, a análise foi realizada seguindo o mesmo procedimento de análise previamente descrito para Portugal. Um primeiro bloco com as variáveis sociodemográficas é significativo ($F = 11.184$, $p < 001$) e explica apenas 4%, sendo que, contrariamente a Portugal, as habilitações literárias dos pais não são preditores significativos da autoeficácia acadêmica, mas sim o gênero (ser menino) ($\beta = .183$, $p < .001$) e a idade (menor idade) ($\beta = -.095$, $p < .001$).

Com o acréscimo do segundo bloco ($F = 10.916, p < .001$), compreendendo as variáveis que se referem aos mecanismos de proteção externa, verifica-se um aumento de cerca de 5% de explicação da autoeficácia acadêmica, o que corresponde a um valor preditivo acumulado de 9%. As variáveis de suporte geral e suporte dos professores, variáveis preditivas mais fortes para os estudantes portugueses, não apresentam capacidade preditiva da autoeficácia acadêmica para os estudantes brasileiros. Revelaram-se preditores da autoeficácia acadêmica, segundo a sua ordem de magnitude, as Práticas religiosas ($\beta = .145, p < .001$), a qualidade da Relação com a mãe ($\beta = .105, p = .003$) e a qualidade da Relação com o pai ($\beta = .084, p < .001$).

O acréscimo do terceiro bloco, que engloba os mecanismos de proteção interna, também significativo ($F = 21.283, p < .001$), aumenta a capacidade preditiva da variável dependente de cerca de 11%, semelhante ao observado na amostra portuguesa. As variáveis predictoras, por ordem de importância, são as seguintes: Satisfação com o curso ($\beta = .239, p < .001$), Autoeficácia para os papéis de adulto ($\beta = .190, p < .001$), Capacidades e dificuldades ($\beta = .104, p < .001$) e Habilidades Sociais ($\beta = .097, p < .001$).

O modelo final explica 23% ($R^2 = .229, p < .001$) da variância da autoeficácia acadêmica. As variáveis que mantiveram a sua capacidade preditiva neste modelo são, por ordem de importância: Satisfação com o curso, Autoeficácia para Papéis de Adulto, Capacidades e Dificuldades, Habilidades Sociais e Práticas religiosas, enfatizando-se, por conseguinte, as variáveis relativas aos fatores de proteção internos.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa parecem evidenciar que, dentre as variáveis sociodemográficas e de proteção interna e externa, aqui investigadas, a maioria são preditores significativos de autoeficácia acadêmica dos estudantes do Ensino Profissional participantes da pesquisa, tanto no contexto português, como no brasileiro. Contudo, também se verificou que a maioria são preditores baixos ou muito baixos em termos de seu poder explicativo da autoeficácia acadêmica e que existem variações interculturais nestes modelos de predição.

No que se refere ao gênero, é verdade que as meninas costumam ter melhores resultados escolares, o que pode aumentar a sua autoeficácia acadêmica (Erzen & Odac, 2014; Uitto, 2014), como também que, por norma, são menos confiantes e mais comedidas nas suas avaliações de competência pessoal (Coimbra & Fontaine, 2010). O fato de o gênero masculino estar associado a crenças mais altas de autoeficácia apenas entre os jovens brasileiros pode sugerir que neste país existe uma maior desigualdade de gênero, pelo menos no que concerne ao contexto do ensino profissional. Sposito (2008) argumenta que há a necessidade de se estudar ainda mais as diferenças de gênero a fim de se conhecer e compreender as reais condições que diferenciam homens e mulheres. Sendo o ensino profissional um contexto ainda pouco estudado, é importante compreender a possível prevalência de estereótipos que possam minar a confiança das meninas que optam por esta modalidade de formação.

Quando avaliamos a variável idade, verifica-se que alunos com idades maiores apresentam um menor nível de autoeficácia acadêmica quando comparado a seus pares com menor idade, apenas no contexto brasileiro. Pressupõe-se que esse resultado advenha do fato de, no Brasil, o ensino profissional poder ser mais uma alternativa de

recurso após uma trajetória de insucesso escolar ou até de interregno na formação, sugerindo que pode comprometer mais as crenças no prosseguimento da formação dos alunos mais velhos no contexto brasileiro.

Internacionalmente, e tanto em Portugal como no Brasil, as habilitações literárias dos pais são classicamente consideradas preditoras da autoeficácia acadêmica (eg., Coimbra, 2008; Coimbra & Fontaine, 2010; Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2011). Para o nosso estudo, apenas em Portugal, essa variável apresentou diferenças significativas. Esse resultado para a realidade brasileira não é novo. Em pesquisa realizada por Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011) verificou-se que jovens com pais com nível superior ou fundamental se assemelhavam quanto à percepção de autoeficácia acadêmica. Isso parece reforçar que, mais importante que o nível de escolaridade dos pais, é a expectativa que estes colocam quanto ao sucesso escolar de seus filhos. Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015), reforçam a importância do apoio, principalmente quando relacionado a jovens oriundos de famílias de baixa renda familiar, quer esse apoio seja providenciado pela família (Sposito, 2008), ou pela escola (Hoy, 2012; Stoco & Almeida, 2011).

Constata-se que para os estudantes portugueses, mais do que para os brasileiros, a percepção de apoio dos outros e nomeadamente dos professores é um preditor importante da sua autoeficácia acadêmica. A força da predição em Portugal do suporte dos professores corrobora os resultados de estudos (citar) que já vêm confirmando uma relação direta entre este apoio e o desempenho e persistência acadêmicos dos alunos. O professor ou formador no contexto do ensino profissional desempenha um papel fundamental porque no ensino regular são muitas vezes os jovens que mais precisam deste reforço que podem não recebê-lo, decorrente do seu fracasso escolar, sendo negligenciados em suas necessidades (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). A predição do suporte dos professores para autoeficácia acadêmica no contexto português constitui, por um isso, um dado bastante coerente e esperado (Bloodworth, Weissberg, Zins & Walberg, 2001).

O fato da relação com o pai ser unicamente preditora da autoeficácia acadêmica para os jovens brasileiros pode estar associado ao número considerável de participantes portugueses pertencentes a famílias monoparentais ou estruturadas sob novas possibilidades de configuração familiar, propiciando a instauração de um novo “imaginário” em relação às funções parentais (Kamers, 2006) que podem ser desempenhadas por outras figuras significativas como é o caso dos avós.

É de se realçar o papel das práticas religiosas, que no Brasil se revelou o mais forte preditor externo. As práticas religiosas aparecem, aliás, como fator protetor e preditor da autoeficácia acadêmica nos dois países, ainda que de magnitude baixa. Estudos têm apontado que as práticas religiosas atenuam o efeito das adversidades, em diferentes domínios (Rostosky, Wilcox, Wright, & Randall, 2004; Whitehead, 2001), e o domínio acadêmico não parece ser exceção. A via pela qual a religiosidade e espiritualidade fazem a diferença pode dever-se ao seu impacto na vida das pessoas através da promoção de características positivas como a esperança e o otimismo entre outros, como pela probabilidade de aumentar e ativar outras fontes de suporte mais proximais, ao alargar a rede de apoio extrafamiliar (Cerqueira-Santos, Koller & Pereira, 2004; Werner & Smith, 1992).

No que se refere às variáveis internas, a satisfação com o curso é o preditor mais forte, tanto em Portugal como no Brasil, seguida pela autoeficácia para os papéis de adulto unicamente no Brasil, as habilidades sociais e capacidades e dificuldades em

ambos os países. A preponderância da satisfação com o curso não é de se estranhar por ser esta a base da motivação para a aprendizagem (Neves & Boruchovitch, 2004) e atendendo também à natureza microanalítica das crenças de autoeficácia (e.g., Bandura, 1997).

O estudo dos fatores de proteção, em particular em momentos de viragem chave como é o caso da adolescência e transição para a vida adulta, podem fazer a diferença no percurso de jovens expostos a níveis semelhantes de risco, entre a manutenção de padrões menos ajustados ou a recuperação para trajetórias mais adaptativas (Masten & Gewirtz, 2006). Para, além disso, é importante compreender as variações nos efeitos desses fatores de acordo com o contexto sociocultural, pelo que ainda que os tipos e níveis de adversidade dos jovens que frequentam o Ensino Profissional possam ser semelhantes em Portugal e no Brasil, os recursos que vão ser ativados refletem as oportunidades que estão disponíveis e os valores culturais prevalecentes em cada sociedade (Ungar, 2013).

Os resultados sugerem ainda que algumas das variáveis preditoras da autoeficácia acadêmica dos jovens que frequentam o ensino profissional em Portugal e no Brasil transcendem muito aquelas que são as possibilidades de atuação de políticas educacionais, como é o caso das habilitações literárias dos pais, da qualidade na relação com o pai e com a mãe ou das práticas religiosas. Contudo, as habilidades sociais, a satisfação com o curso, a autoeficácia para os papéis de adultos e, em particular o suporte dos professores, podem ser desenvolvidos nos espaços de formação educacional, por meio de intervenções direcionadas e especificamente desenhadas a pensar nas características dos jovens que frequentam o ensino profissional em cada um dos contextos. Torna-se, deste modo, inegável a importância que o contexto escolar, e em particular o suporte dos professores e a satisfação com o curso, pode ter enquanto promotor da autoeficácia acadêmica, sobretudo no caso dos alunos portugueses.

As diferenças observadas entre os países, por sua vez, podem espelhar diferenças culturais nos valores, mas também nas próprias oportunidades. Os dados sugerem, assim, a necessidade de políticas públicas que venham atenuar o risco e as vulnerabilidades a que os jovens em formação profissional estão sujeitos. O fato do apoio dos professores não contribuir para a autoeficácia acadêmica dos alunos que frequentam o ensino profissional no Brasil é um dado surpreendente e preocupante que pode ajudar a compreender porque existem tantos jovens fora da escola. O sistema de ensino brasileiro ainda não parece agir de forma preventiva para que esses jovens permaneçam na escola, apesar de suas dificuldades. No Brasil quase metade da população (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo, segundo dados do IBGE (Brasil, 2010). Desta forma, os jovens brasileiros tornam-se mais vulneráveis, dado que a não continuidade dos estudos limita a sua inserção no mercado de trabalho.

Os estudos que permitem compreender o sucesso dos alunos mais vulneráveis, com maiores probabilidades de abandono e insucesso escolar, propiciam elementos importantes para o desenvolvimento de programas e estratégias de intervenção com o objetivo de construir uma educação igualitária para todos os grupos (Wasonga, 2002; Wasonga, Christman, & Kilmer, 2003) e que promova, por essa via, a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo sugerem a importância da satisfação com o curso e de outros recursos, sobretudo dos fatores de proteção interna, para o Brasil, e os de proteção externa para Portugal, para a promoção da autoeficácia acadêmica. Revelam também que estas variáveis têm uma capacidade de explicação relativamente modesta e determinada por características culturais. De modo geral, sugere-se a importância de desenhar programas de intervenção, em Portugal e no Brasil, que permitam o fortalecimento dos fatores de proteção internos e externos que contribuam para o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica, uma vez que esta é uma das “ferramentas” necessárias para que estes jovens prossigam em seus cursos e tenham êxito nos mesmos.

Uma das limitações deste estudo foi o seu desenho transversal, não permitindo um acompanhamento da trajetória acadêmica e relacional desses alunos. Seria importante implementar estudos longitudinais que permitam compreender de que modo estas (e outras) variáveis são efetivamente preditivas da autoeficácia acadêmica e do desempenho escolar, convertendo-se em oportunidades no mercado de trabalho e de inclusão social. Outra questão refere-se à utilização de uma amostra não probabilística o que inviabiliza a generalização dos resultados. Em particular no contexto brasileiro, será importante incluir dados recolhidos noutros Estados. Para além dessas limitações, os resultados obtidos nos permitem concluir que os espaços de formação profissional, além de possibilitar a inserção no mercado de trabalho, podem servir como um contexto privilegiado de promoção de fatores de proteção que predizem a autoeficácia acadêmica, promovendo o sucesso em jovens em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., & Roldão, C. (2013). *A relação dos portugueses com o sistema educativo, os portugueses e o estado-providência: uma perspectiva comparada*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 109-130.
- Abrantes, P., & Roldão, C. (2016). “Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: a case of institutional racism?”, Conferência.
- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações – Revista de Sociologia, 18*, 47-66.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do "social support appraisals". *Cadernos de Consulta Psicológica, 10/11*, 115-127.
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. A. (2014). Autoeficácia acadêmica: Percepções de estudantes brasileiros. In R. G. Azzi, & D. A. Vieira (Org.). *Crenças de eficácia em contexto educativo* (pp. 67–83). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2011). Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação* (pp. 177-198, Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2001). Implications of social and emotional research for education: Evidence linking social skills and academic outcomes. *The CEIC Review*, 10(6), 4-5.
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. (2010). Banco de dados agregados. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: Autor.
- Brasil. (2015). *Caderno de Resultados da População Negra*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano no Brasil Sem Miséria. Brasília: Autor.
- Carvalho, A. A. S., Carvalho, G. S. de, & Rodrigues, V. (2012). A transposição didática interna como instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. In N. Membiela, & M. I. Casado. (Orgs.), *Investigaciones sobre docencia universitaria y nuevas metodologías* (pp. 313-316). Ourense: Educación Editora.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 321-330.
- Cerqueira-Santos, E., Koller, S. H. & Pereira, M. T. L. N. (2004). Religião, saúde e cura: um estudo entre neo-pentecostais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(3), 82-91.
- Coimbra, S. M. (2008). *Estudo diferencial de autoeficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Construction and validation of self-efficacy towards adult roles scale. *Contemporary Issues in Education*, 1(1), 7-22.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T. & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 591-603.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 99-128). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Erzen, E., & Odaci, H. (2014). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1-14.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômicos ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 36-55.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no ensino médio. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(1), 72-94.
- Hofstede Insights (2017). *Country Comparison - Hofstede Insights*. Recuperado em 28 de setembro de 2017 de <<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/brazil,portugal/>>.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: a 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A. da, Matos, M. da M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54.
- Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos da Clínica*, 11(21), 108-125.
- Lent, R. W., Multon, K. D., & Brown, S. D. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (5a. ed.). Lisboa: Pero Pinheiro.
- Marques, L. F., Cerqueira-Santos, E., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Religiosidade e identidade positiva na adolescência. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Orgs), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martinelli, S. C., & Sassi, A. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 780-791.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney & D. A. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 22-43). Oxford: Blackwell.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. A. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 93-105.
- Mendonça, M. & Fontaine, A. M. (2013). Late nest leaving in Portugal: its effects on individuation and parent-child relationships. *Emerging Adulthood*, 1(3), 233-244.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com o curso. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.), *A ação educativa: análise psico-social* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.

- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia acadêmica: definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (v. X, pp. 391-399). Braga: Psiquilíbrios.
- Pina Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemáticas. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- Rostosky, S. S., Wilcox, B. L., Wright, M. L. C., & Randall, B. A. (2004). The impact of religiosity on adolescent sexual behavior: a review of the evidence. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 677-697.
- Rummert, S. M., & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 511-528.
- Sposito, M. P. (2008). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira, análises de uma pesquisa nacional*. (pp. 87-127). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 1-10.
- Stoco, S., & Almeida, L. C. (2011). Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 663-694.
- Uchoa, C. F. A., Menezes, W. F. (2013). A inserção do Jovem no mercado de trabalho brasileiro. In: F. R. B. Andrade & Júnior Macambira (Orgs.). *Trabalho e formação profissional: juventudes em transição* (pp. 105-132). Fortaleza: IDT, UECE, BNB.
- Uitto, A. (2014). Interest, attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careers international. *Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1425-1444.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(1), 43-54.
- Wasonga, T., Christman, D. E. & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender, and age: predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32(1), 62-74.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Whitehead, B. D. (2001). What's God got to do with teen pregnancy prevention? In B. D. Whitehead, B. L. Wilcox, & S. S. Rostosky (Eds.), *Keeping the faith: the role of religion and faith communities in preventing teen pregnancy* (pp. 9-30). Washington: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Sobre as autoras:

Luciênia Libania Pinheiro Martins é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Porto, Portugal, em regime de cotutela com a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, USP.

Susana Coimbra é professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Anne Marie Fontaine é professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sylvia Barrera é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

Correspondência com as autoras: lucieniapinheiro@hotmail.com

Submetido: 20/11/2017

1ª revisão: 24/01/2018

Aprovado: 24/01/2018