



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patrícia Isabel Morais Teixeira Bessa e Silva

**Confluência de variáveis sociofamiliares e pessoais nos percursos académicos dos adolescentes**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patrícia Isabel Morais Teixeira Bessa e Silva

**Confluência de variáveis sociofamiliares e pessoais nos percursos académicos dos adolescentes**

Mestrado em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Leandro da Silva Almeida**

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Conciliar a vida profissional com as tarefas académicas, foi um processo de difícil gestão, suscitando sempre alguma angústia, em que o fator tempo conquistou ainda mais relevância. Apesar de ser frequente as pessoas referirem-se a este processo como sendo solitário, este projeto não teria sido possível sem o contributo muito especial de inúmeras pessoas especiais que me acompanharam ao longo desta etapa e que pretendo aqui deixar uma palavra de agradecimento:

À instituição onde exerço a minha atividade profissional, que sempre me permitiu dispensar tempo para poder desenvolver o meu projeto de investigação, sempre facilitando o mais possível o meu envolvimento neste projeto. Aos meus colegas de trabalho, de todos os dias, Susana, Jorge, Selma e Sara que compensaram a minha ausência com esforço e dedicação.

Aos adolescentes e respetivas famílias, com quem trabalho diariamente e que se disponibilizaram a participar no estudo, envolvendo-se sem reservas na recolha de dados, sendo que sem o seu contributo não teria sido possível chegar até aqui. São de facto especiais!

Ao professor Doutor Leandro Almeida por todo o apoio e conhecimento partilhado bem como todo o incentivo e motivação em períodos difíceis. Foi um prazer trabalhar consigo.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram ao longo de todo este processo e que desculpam as minhas ausências. À Gabriela, amiga de sempre, por todo o incentivo confiança e força, para que apesar das dificuldades este objetivo fosse finalmente cumprido. À Telminha, pela sua amizade sincera.

À minha família, principalmente pais, irmã e avô pelo apoio incondicional sempre presente. Ao Pedro, sempre comigo, agradeço com um carinho especial pela compreensão, apoio incondicional e incentivo ao longo do desenvolvimento deste projeto.



## **Resumo**

A compreensão dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos e, por sua vez, nos seus percursos académicos tem sido objeto de análise da comunidade científica. Com o presente estudo procuramos analisar a confluência de um conjunto de variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais) e sociofamiliares (nível socioeconómico, habilitações académicas e estilos educativos parentais) no percurso académico, e de forma mais específica no seu rendimento académico, de adolescentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico. O estudo foi realizado junto de 43 adolescentes, repartidos de forma equilibrada pelo 5º/6º anos e 8º/9º anos, pertencendo a uma zona de elevado risco social na zona Ocidental da cidade do Porto. Foram usadas provas psicológicas e entrevistas semiestruturadas, tendo estas últimas sido realizadas junto dos alunos e dos seus encarregados de educação.

Pretendeu-se, assim, perceber de que forma as variáveis pessoais e sociofamiliares influenciam o rendimento académico e a definição dos percursos escolares dos adolescentes, entendidos em duas dimensões: classificações escolares dos alunos (às disciplinas de cariz académico e da área das expressões) e o número de retenções escolares anteriores. Em termos de conclusões, verificamos uma relação estatisticamente significativa entre algumas variáveis pessoais e familiares dos alunos e o seu rendimento escolar. No que respeita às variáveis pessoais, essa importância encontra-se sobretudo relacionada com as provas de raciocínio, encontrando também relações estatisticamente significativas com os resultados dos adolescentes nas metas de aprendizagem. Relativamente às variáveis familiares, enfatiza-se a relevância do estatuto socioeconómico face a uma menor associação dos estilos educativos parentais e do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos, quando nos referimos aos alunos que frequentam o 2º ciclo. Face ao 3º ciclo estas variáveis não possuem um poder explicativo, tendo-se apenas verificado uma associação significativa de tais variáveis na explicação do número de retenções escolares anteriores.

**Palavras-chave:** Rendimento escolar, metas de aprendizagem, habilidades cognitivas, estilos educativos parentais, envolvimento escolar dos pais.



## **Abstract**

In recent years the scientific community has been trying to understand which factors might affect student's learning processes, and consequently their academic pathways. The present study had under consideration a set of variables, some personal (cognitive, motivational) and other socio-familiar (socio-economic, academic and parents' educational styles) and sought to analyze their influence in students' academic career and, more specifically, on the performance of adolescents in the 2nd and 3rd cycles of basic education. The data was collected from 43 students and their parents, with an even distribution between the 5<sup>th</sup>/6<sup>th</sup> grades and 8<sup>th</sup>/9<sup>th</sup> grades, from a high social risk area in the Ocidental area of Oporto.

The aim of this study was then to understand how those variables influenced the academic performance of the adolescents and the definition of their education pathways. Two dimensions concerning this matter were analyzed: students' grades (in academic and arts subjects) and the number of previous academic retentions.

As a conclusion, a statistically significant relation was found between some of the personal and familiar variables and the students' academic performance. In what concerns personal variables this was mainly linked with the reasoning tests, but an important relation was also established with the outcomes of adolescents in learning goals. Regarding family variables it was emphasized the importance of socio-economic status compared to a lower association of parental educational styles and involvement of parents / guardians in the school life of the students, when referring to students attending the 2<sup>nd</sup> cycle. When analyzing the ones in the 3rd cycle, these variables have only seen a significant association in relation to the number of previous academic retentions.

**Keywords:** School performance, learning goals, cognitive abilities, educational parenting styles, parental school involvement.



## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.    A problemática do insucesso escolar .....	14
2.    Razões para a escolha do tema.....	15
3.    Estrutura da dissertação.....	17
<b>CAPÍTULO 1 - VARIÁVEIS PESSOAIS E SOCIOFAMILIARES NA EXPLICAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO NA ADOLESCÊNCIA .....</b>	<b>21</b>
1.1    Introdução.....	21
1.2    A adolescência e as suas tarefas desenvolvimentais .....	22
1.2.1 <i>A adolescência e a construção da identidade .....</i>	<i>26</i>
1.2.2. <i>Papel da família e dos pares na adolescência .....</i>	<i>30</i>
1.2.3. <i>Desenvolvimento vocacional/carreira na adolescência .....</i>	<i>34</i>
1.3 <i>Aprendizagem e sucesso acadêmico: Um olhar sobre as variáveis pessoais e sociofamiliares.....</i>	<i>36</i>
1.3.1 <i>Variáveis pessoais associadas ao rendimento acadêmico.....</i>	<i>37</i>
1.3.1.1 <i>Variáveis cognitivas do rendimento acadêmico .....</i>	<i>37</i>
1.3.1.2 <i>Variáveis motivacionais da aprendizagem .....</i>	<i>42</i>
1.3.2 <i>Variáveis sociofamiliares .....</i>	<i>47</i>
1.3.2.1 <i>As práticas e os estilos educativos parentais .....</i>	<i>49</i>
1.3.2.2 <i>Nível socioeconómico dos pais.....</i>	<i>52</i>
1.3.2.3 <i>Envolvimento e participação dos pais na escola .....</i>	<i>53</i>
1.4    Considerações Finais.....	56
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>57</b>

2.1	Introdução.....	57
2.2	Definição dos objetivos de estudo .....	58
2.3	Caraterização dos participantes .....	60
2.4	Variáveis em estudo e instrumentos de avaliação .....	64
2.4.1	<i>Dados sociodemográficos</i> .....	65
2.4.2	<i>Habilidades cognitivas</i> .....	65
2.4.3	<i>Metas académicas</i> .....	66
2.4.4	<i>Expetativas escolares e profissionais</i> .....	67
2.4.5	<i>Estilos educativos parentais (perceção dos adolescentes)</i> .....	67
2.4.6	<i>Envolvimento escolar dos pais</i> .....	68
2.4.7	<i>Rendimento escolar</i> .....	68
2.5	Procedimentos .....	69
<b>CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>71</b>
3.1	Introdução.....	71
3.2	Resultados nas variáveis pessoais e sociofamiliares .....	72
3.2.1	<i>Variáveis pessoais dos alunos</i> .....	72
3.2.2	<i>Variáveis familiares dos alunos</i> .....	78
3.3	Análise inferencial dos resultados.....	80
3.3.1	<i>Variáveis pessoais associadas ao rendimento escolar</i> .....	80
3.3.2	<i>Variáveis sociofamiliares associadas ao rendimento escolar</i> .....	83
3.4	Impacto das variáveis pessoais e familiares no rendimento escolar .....	85
3.5	Considerações finais.....	91
<b>CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO .....</b>		<b>93</b>
4.1	Introdução.....	93
4.2	Impacto de variáveis no rendimento académico .....	94
4.2.1	<i>Variáveis pessoais dos alunos</i> .....	94
4.2.2	<i>Variáveis sociofamiliares dos alunos</i> .....	97

<b>4.3 Limitações do presente estudo .....</b>	<b>99</b>
<b>4.4 Linhas para investigações futuras .....</b>	<b>100</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Descrição do nível socioeconómico familiar .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 2 - Desempenho dos alunos nas provas de raciocínio e seu total .....</b>	<b>73</b>
<b>Tabela 3 - Resultados nas metas académicas e expetativas escolares profissionais .....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 4 - Rendimento académico dos alunos tomando as disciplinas escolares e as retenções escolares anteriores .....</b>	<b>77</b>
<b>Tabela 5 - Resultados nas dimensões dos estilos educativos parentais e no envolvimento escolar dos pais .....</b>	<b>79</b>
<b>Tabela 6 - Análise das correlações das variáveis pessoais dos alunos e do rendimento escolar.....</b>	<b>81</b>
<b>Tabela 7 - Análise da correlação das variáveis familiares dos alunos e do rendimento escolar.....</b>	<b>84</b>
<b>Tabela 8 - Análise de regressão do rendimento académico na amostra total ....</b>	<b>86</b>
<b>Tabela 9 - Análise de regressão do rendimento escolar dos alunos do 2º ciclo do ensino básico.....</b>	<b>88</b>
<b>Tabela 10 - Análise de regressão do rendimento escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico.....</b>	<b>90</b>

### INTRODUÇÃO

No período do pós segunda Grande Guerra é reconhecida a melhoria do nível de vida das populações, a importância da formação escolar no papel do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, democratizando-se a instrução e o ensino. A importância da escola, o seu papel e valor são objeto de reconhecimento, assistindo-se à multiplicação dos estabelecimentos de ensino, prolongando-se o período de escolaridade obrigatória, facilitando-se o acesso aos ciclos complementares e ao ensino superior. A escolarização das camadas mais jovens da população aparecia justificada com os desejos de desenvolvimento sociocultural das nações, com a igualdade de oportunidades e políticas de direitos civis, e com o próprio desenvolvimento económico e tecnológico da sociedade. Apesar de todos os avanços culturais, tecnológicos e das próprias ciências da educação, as questões relacionadas com o insucesso escolar continuam a merecer grande atenção e hoje, são tema de grande atualidade em todos os países da OCDE. A grande questão prende-se, efetivamente, com o assegurar do direito de todos a uma educação de qualidade e os custos inerentes a este postulado social e político.

A globalização obrigou a novas formas de adaptação, novas realidades e a cenários de mutação constantes e as capacidades do indivíduo para integração são, na verdade, cada vez mais complexas. A escolarização surge como ferramenta essencial a essa integração social, profissional e de cidadania dos indivíduos. Sobretudo, reconhece-se o papel da escola na promoção da igualdade de oportunidades de melhoria social, com particular impacto, junto dos grupos sociais e culturais menos favorecidos ou grupos étnicos minoritários.

Atendendo aos diferentes planos em que intervém, a análise do insucesso escolar perspectiva hoje um renovado interesse dos diferentes atores, influenciada pelas consequências que influenciam o indivíduo em termos da sua empregabilidade bem

como em relação ao seu sucesso profissional; o sistema educativo, porque implica desperdício de recurso numa época de restrição; e para a sociedade em geral, pelo impacto negativo gerado em áreas sensíveis como a competitividade económica e a coesão social (Kovacs, 2003). Neste sentido, a promoção de sistemas educativos eficazes e eficientes, tornam-se, hoje em particular, objeto de preocupação acrescida. A avaliação do fenómeno do insucesso surge, numa primeira fase centrada na criança, e só a partir de 1960, novos e importantes contributos, são dados no sentido de relacionar questões familiares e bem assim um conjunto de diferentes variáveis de diferente natureza, como meio sociocultural, determinante para o sucesso/insucesso. É, todavia, com o reconhecimento do papel da escola, *“concretizada como reprodução do sistema social hierarquizado, onde a seleção é um fenómeno intrínseco”* (Fleming, 2010, p.220), que novas perspetivas teóricas permitem ser desenhadas pela investigação.

### **1. A problemática do insucesso escolar**

Um dos problemas dos sistemas educativos, seja em Portugal seja nos demais países, prende-se com o assegurar do direito de todos a uma educação de qualidade, pautada pelo sucesso. Na verdade assistimos a percentagens consideráveis de crianças e adolescentes que não são bem sucedidos nas suas aprendizagens escolares, muitos deles concluem sem qualquer qualificação académica e profissional a sua adolescência, e vários deles abandonam precocemente a escola.

Assim sendo, o insucesso escolar suscita um renovado interesse e desafio, agravado pelo complexo cenário de exigências que a sociedade moderna impõe. Ora, o ambiente social, educacional e cultural dominante cria, ou poderá criar constrangimentos vários para a criança ou jovem. Torna-se assim pertinente apreciar circunstâncias familiares e percursos escolares de grupos de alunos menos identificados com a cultura escolar. As crianças e jovens em risco são, em geral, crianças e jovens de famílias pobres (Rutter, 1988; Rutter & Madge, 1977).

O estudo da problemática passa necessariamente pela identificação dos fatores de proteção, relevando, em consequência o estudo de fatores sociais, culturais,

familiares e escolares a par de fatores psicológicos. O insucesso escolar é um fenómeno associado à pobreza, pelo que é mais predominante em bairros socioeconomicamente desfavorecidos, e com maior representatividade relativamente à última fase do ensino básico. Estes alunos em risco de insucesso escolar tendem a pertencer a famílias mais numerosas e com menores condições socioeconómicas e culturais; pertencem, por regra, a famílias com baixo nível de instrução e socialmente menos valorizadas; vivem frequentemente no seu bairro, geralmente com um acesso limitado ao mundo exterior também assim limitados à cultura e a experiências diversificadas consequentes. O desinteresse pela escola é recorrente, consequente da imagem que preservam da escola e do futuro incerto que manifestam. Esta é, aliás, também a pretensa fundamentação para o abandono escolar de muitos jovens. O insucesso escolar, em geral, bem como o abandono escolar precoce, *“não dependem sempre de fatores psicológicos entendidos no sentido restrito, como o temperamento, os níveis de aptidão, as atitudes ou crenças ...”* mas também de *uma rede complexa de interações psicossociais*” (Detry & Cardoso, 2003, p.142).

### **2. Razões para a escolha do tema**

Faz parte da sensibilização e formação dos técnicos na área da intervenção social uma clara perceção da importância da educação e da escola, na construção de projetos pessoais de vida, mormente nos domínios da atividade profissional e do exercício pleno da cidadania. De um modo geral a investigação na área sugere que os percursos escolares pouco qualificados tendem a estar associados a alguma exclusão social. Por exemplo, crianças provenientes de estruturas sociofamiliares menos privilegiadas tendem a perpetuar no tempo os baixos níveis de escolarização dos seus progenitores, prolongando na vida adulta o ciclo pobreza e de baixas qualificações do seu círculo familiar e social de origem.

Face a estas considerações prévias, faz-nos sentido identificar algumas das variáveis sociais, familiares e pessoais que, no período da adolescência, podem influenciar o rendimento académico e consequentemente os percursos escolares dos alunos. Pela psicologia do desenvolvimento sabemos da relevância da fase da adolescência na

construção da identidade, incluindo aqui os projetos de formação inerentes à entrada no mundo de trabalho e exercício de uma determinada atividade profissional. Também aqui, podendo-se pensar ser a adolescência uma fase de afastamento dos “ímagos parentais” nesse processo progressivo de autonomia, importa verificar se os projetos vocacionais dos adolescentes provenientes de meios sociofamiliares mais desfavorecidos se afastam ou perpetuam as condições de vida no quadro do antes mencionado “ciclo repetido de pobreza”.

Por último, vivendo o nosso País no presente, e nos próximos anos, uma acentuada crise económica e social, o tema em estudo ganha nova relevância e oportunidade. Antecipa-se um aumento do número de famílias em condições de pobreza, o que nos deixa também prever fenómenos de exclusão social. Ao mesmo tempo, pela minha própria formação e atividade profissional em contatos com crianças e adolescentes com uma origem social e familiar próxima da aqui descrita, penso ter todas as condições, para além de algum sentido de responsabilidade social, para conseguir realizar com sucesso e com algum contributo social a minha tese de mestrado (aspeto que aprofundarei de seguida).

No âmbito da intervenção psicossocial com crianças e jovens, presente na minha atividade profissional, as questões relacionadas com o rendimento escolar assumem especial relevância, na medida em que, o sucesso/insucesso escolar se relaciona com a inclusão social dos indivíduos, incluindo aqui também a sua futura inserção profissional. Tal como a literatura nos aponta quando se trata de crianças/jovens oriundas de famílias em situação de risco social, e em que o nível de habilitações académicas e profissionais é também baixo, estas problemáticas necessitam mais ainda de um olhar atento e de uma intervenção cada vez mais focalizada nas problemáticas e faixas etárias específicas dos indivíduos e grupos, assim como revestida de intencionalidade.

Atualmente é já desenvolvido um trabalho junto das crianças/jovens a este nível, na instituição onde me encontro, procurando sempre encontrar respostas inovadoras e que acima de tudo vão ao encontro das necessidades presentes, embora os problemas a este nível persistam. De facto, de uma maneira geral, o rendimento académico das crianças/jovens abrangidas ao nível institucional é baixo, sendo que tendem a abandonar a escola bastante cedo, apresentando grandes dificuldades em concluir o

3º ciclo. Com o presente estudo, procurar-se-á encontrar alguma informação sobre fatores de risco educacional, ao nível das variáveis pessoais e sociofamiliares que poderão condicionar quer o rendimento dos adolescentes, quer as suas expectativas quanto ao futuro vocacional. Acreditamos que só através deste tipo de estudos de torna possível, delinear/perspetivar novas pistas para uma intervenção mais focalizada nesta área, não só ao nível dos adolescentes mas também ao nível dos pais/encarregados de educação e, de seguida, nas escolas e seus professores.

### 3. Estrutura da dissertação

A presente dissertação de mestrado encontra-se organizada em quatro capítulos, combinando uma parte teórica e uma parte empírica, como é usual neste tipo de projetos para obtenção do grau de mestre.

**No primeiro capítulo**, iremos descrever a fundamentação teórica para os constructos em estudo nesta dissertação. O seu conteúdo encontra-se organizado segundo a temática em estudo. Este capítulo tem início com uma descrição da etapa de desenvolvimento em que os participantes do presente estudo se encontram – adolescência. Fazemos referência às principais transformações físicas e psicológicas que ocorrem nesta etapa de vida, dando especial enfoque às principais tarefas desenvolvimentais da adolescência - construção da identidade – nomeadamente aspetos relacionados com o desenvolvimento vocacional dos adolescentes bem como reportamo-nos a uma breve contextualização em termos do risco desenvolvimental inerente a esta faixa etária. Num segundo ponto, descrevemos as variáveis pessoais do aluno que incluem as dimensões cognitivas e motivacionais, nomeadamente o raciocínio e as metas de aprendizagem. Num terceiro ponto reportamo-nos às variáveis sociofamiliares nomeadamente aos estilos educativos parentais, variáveis sociodemográficas tais como nível sociocultural, e habilitações dos pais bem como o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

**No segundo capítulo**, reportamo-nos à metodologia do estudo. Referimo-nos à definição dos objetivos de estudo, através da colocação de questões relacionadas com o estudo que o presente projeto de investigação pretende responder no sentido do

peso relativo de um conjunto de variáveis pessoais e familiares dos alunos, no seu percurso e no seu rendimento escolar. De forma mais específica, pretendemos estudar qual destes dois conjuntos de variáveis (pessoais e sociofamiliares) acaba por ter mais impacto no rendimento escolar das crianças/adolescentes. Prosseguimos com a caracterização da amostra, onde consta uma descrição dos participantes no estudo, quer em termos de idade, género, habilitações académicas e profissões. Descrevemos de seguida, as variáveis em estudo e os instrumentos de avaliação utilizados para a obtenção dos dados nomeadamente: *Bateria de Provas de Raciocínio – BPR* (Almeida & Lemos, 2009); *Inventário de Metas Académicas – IMA* (Miranda & Almeida, 2003), *Questionário dos Estilos Educativos Parentais – QEEP* (Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006) e entrevistas semiestruturadas. Finalizamos este capítulo com a apresentação dos procedimentos inerentes à recolha e tratamento de dados do estudo.

**No terceiro capítulo**, fazemos uma apresentação dos resultados obtidos dos conjuntos de variáveis do estudo. Nesta apresentação seguimos a própria sequência teórica (capítulo 1), iniciando com as variáveis pessoais do aluno e passando de seguida às variáveis sociofamiliares. Esta apresentação dos resultados inicia-se por alguma informação relativa à distribuição dos resultados em termos de média, desvios-padrão, valor máximo/mínimo. Num segundo momento, procedemos à análise das correlações entre os dois conjuntos de variáveis – pessoais e sociofamiliares - e o rendimento escolar dos alunos. Complementando o estudo das correlações, recorreremos à análise inferencial dos resultados no sentido de predizer o rendimento escolar dos alunos tomando o conjunto de variáveis pessoais e familiares, avaliadas neste estudo. Esta análise será feita pelo método de extração das variáveis relevantes, ou seja, apenas considera na equação de regressão as primeiras variáveis preditoras que assumam um contributo estatisticamente significativo para a explicação do rendimento escolar dos alunos. Esta análise do impacto das variáveis pessoais e familiares considera os alunos participantes subdivididos segundo o ciclo de ensino que os alunos da amostra frequentavam, sendo que consideramos em termos de rendimento escolar quer as classificações obtidas nas disciplinas académicas e de expressões bem como o número de retenções anteriores. Finalmente, procuramos integrar a informação decorrente das entrevistas realizadas, após a sua

quantificação, numa análise complementar dos resultados obtidos com as provas psicológicas aplicadas.

**No quarto capítulo**, já para finalizar este estudo, apresentamos a discussão dos resultados obtidos, destacando os principais contributos desta dissertação, bem como principais conclusões, tendo por referência a fundamentação teórica desenvolvida. Reportamo-nos, ainda, às principais limitações do estudo empírico desenvolvido e seus contributos para a prática profissional, bem como mencionamos - em jeito de conclusão - sugestões para possíveis estudos futuros.



**VARIÁVEIS PESSOAIS E SOCIOFAMILIARES NA EXPLICAÇÃO DO  
RENDIMENTO ACADÊMICO NA ADOLESCÊNCIA**

**1.1 Introdução**

Centrando-nos no rendimento acadêmico dos alunos na fase da adolescência importa, em primeiro lugar, centrar este capítulo na descrição desta fase importante do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. De seguida, propomo-nos a analisar como os alunos (adolescentes) estudam e obtêm sucesso nas suas aprendizagens.

Tradicionalmente, a adolescência surge nas teorias psicológicas como uma fase marcante da formação da identidade e construção de um projeto de vida, sendo por isso decisivo, antes de mais, descrevermos estes processo e, posteriormente, efetuar uma descrição das principais transformações psicossociais na adolescência, reconhecendo o seu impacto nas aprendizagens e rendimento escolar dos alunos. Assim, faremos referência ao desenvolvimento regular ou normal na adolescência, ao mesmo tempo que mencionamos alguns riscos ou possibilidade de crises, nomeadamente em termos de identidade e autonomia. Dado o nosso enfoque educacional nesta dissertação de mestrado, não tomaremos neste capítulo a área da psicopatologia do desenvolvimento na adolescência.

Em segundo lugar, indo mais de encontro à aprendizagem dos alunos, podemos reconhecer que as perspetivas sociológicas e psicológicas da aprendizagem e rendimento escolar enfatizam as variáveis sociais e familiares de pertença dos

alunos, assim como fatores de índole pessoal no caso mais específico das correntes psicológicas. No primeiro grupo de variáveis, os estudos descrevem a relevância da classe social e das habilitações académicas dos pais, sendo certo também que o impacto destas variáveis no rendimento escolar dos educandos/filhos tem sido mediado através das expectativas e dos próprios estilos educativos parentais. Procuraremos, por isso, abarcar nesta síntese teórica estes dois grupos de variáveis. Tomando as variáveis psicológicas de cariz individual, destacamos também algumas variáveis pessoais do aluno, descritivas do seu desenvolvimento psicossocial e, em particular, da sua aprendizagem e rendimento académico. Neste caso concreto, analisaremos as capacidades cognitivas e as metas de aprendizagem, assumidas estas como descritivas da motivação escolar dos alunos. Finalmente, integraremos este conjunto de variáveis sociofamiliares e pessoais na descrição do percurso académico na adolescência.

### 1.2 A adolescência e as suas tarefas desenvolvimentais

*“...período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade, os seus pontos de referência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projeto de vida”.*

(Ferreira & Nelas, 2006, p.141)

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a adolescência poderá ser definida como *“um período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta”* (Ferreira & Nelas, 2006, p.144). Conceptualizada como um período de transição desenvolvimental entre a infância e a idade adulta, implica importantes mudanças ao nível físico, cognitivo, afetivo e demais áreas do desenvolvimento psicossocial. Neste sentido, será difícil definir o seu início bem como o seu termo face à complexidade da vida social a que a adolescência procura responder e também face aos ritmos bem diferenciados com que os indivíduos

entram na adolescência (puberdade). Admite-se, assim, a dificuldade na identificação do seu início, pautado pelos indicadores mais biológicos (maturativos), e em particular do seu termo regulado pelas responsabilidades sociais e construção da identidade por parte do adolescente na sua passagem para jovem-adulto ou adulto.

Reportando-nos ao início da adolescência, atualmente, aponta-se a fase etária dos 11/12 anos (entrada na puberdade), e o seu termo “*quando o jovem já terá conseguido concretizar uma série de tarefas, ditas desenvolvimentais, que se expressam no plano intelectual, na socialização, na afetividade e na sexualidade*” (Ferreira & Nelas, 2006, p.144). Este seu termo traduz a relevância do adolescente construir uma identidade própria, assente na autonomia e heteronomia, nas relações consigo mesmo e com terceiros (pares e figuras de autoridade), incluindo as relações de intimidade. Tais competências em termos de identidade (self) percorrem as diversas áreas do seu desenvolvimento psicossocial, nomeadamente cognitivo e emocional, e posicionam o adolescente numa integração do seu percurso passado, atual e futuro (perspetiva de si ao longo do tempo).

A adolescência é assim por nós vista mais como um processo do que como um período ou fase estática bem definida, face a todas as mudanças que envolve e circunstâncias em que ocorre. Este processo que tem início com as transformações fisiológicas da puberdade, irá também ser condicionado por fatores sociais, emocionais e culturais, favorecendo a integração do adolescente no mundo adulto.

Na verdade, o início da adolescência tende a ser encarado por parte dos profissionais da psicologia, educação e saúde, como primordialmente marcado pelas transformações fisiológicas próprias da puberdade, esta entendida como “*o processo através da qual o indivíduo atinge a maturação sexual ou fertilidade – a capacidade de reprodução*” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.508). São de fato múltiplas as transformações existentes nesta fase maturativa dos indivíduos, nomeadamente, ao nível das transformações corporais e sexuais. As principais transformações físicas desta fase são alterações ao nível do tamanho e forma do corpo, bem como mudanças ao nível da aparência e capacidade física, assim como em termos de maturidade sexual.

Para alguns autores, as transformações corporais constituem-se como um aspeto que provoca grande insegurança e inquietação aos adolescentes, já que a transição de um

corpo de criança para adulto contempla múltiplas diferenças (Sprinthall & Collins, 2011). Os adolescentes vivem estas transformações de uma forma muito particular, experienciando-as como únicas até, as quais não deixam na verdade de ser comuns. Modificações significativas na altura, forma do corpo, capacidade e forma físicas e o impacto decorrente na aparência, são preocupações frequentes do adolescente. Para além das modificações enunciadas, a capacidade de procriação caracteriza a fase da pubescência e da puberdade, sendo radicais as alterações desta fase. Assim apontam-se as importantes transformações a nível sexual, consolidando-se as diferenciações de sexo entre rapazes e raparigas em termos das características sexuais primárias e secundárias.

As características sexuais primárias habilitam o aparecimento de características que viabilizam a reprodução. Não são estas transformações, porém, que aparentemente demonstram diferenças entre os dois sexos. Na verdade, serão as características sexuais secundárias, responsáveis pelas alterações mais evidentes e por esta razão também, objeto de preocupação acrescida dos adolescentes. Neste sentido, incluiríamos, no conjunto das características supramencionadas, diferentes transformações pubescentes, como sejam, nas raparigas, o alargamento inicial dos seios, pelos púbicos lisos e numa fase posterior retorcidos, idade do crescimento mais intenso, menarca, aparecimento de pelos axilares, e nos rapazes, o crescimento dos testículos, pelos púbicos lisos e numa fase posterior retorcidos, mudanças ao nível da voz (num primeiro momento apenas de registar uma mudança inicial, e numa fase posterior mais nítida), primeira ejaculação do sémen, idade de crescimento mais intenso, aparecimento pelos axilares, desenvolvimento da barba (Sprinthall & Collins, 2011).

Entendidas como igualmente dramáticas, ainda que nem sempre reconhecidas, e a par do conjunto de transformações fisiológicas que experiencia, o adolescente vive um conjunto de transformações na capacidade de pensar, raciocinar e de resolução de problemas e nas formas de se relacionar consigo mesmo, com as figuras de autoridade (pais e professores, nomeadamente) e com os pares (de início dentro do mesmo sexo e na parte final da adolescência com o sexo oposto) (Sprinthall & Collins, 2011). De referir que as transformações fisiológicas são mais evidentes, e tendem a ocorrer de uma forma mais harmónica e delimitada no tempo, enquanto as

transformações psicossociais são mais circunstanciadas, dependem muito dos contextos ecológicos de vida e prolongam-se mais no tempo em termos de sua apropriação e consolidação das competências inerentes. Estas últimas transformações psicológicas vão desde a área cognitiva (eg., a aquisição do pensamento abstrato) até à área social (eg., a construção de um sistema de valores), passando pelas áreas mais afetivas (eg., a construção da identidade e vários selfs: vocacional, sexual, ...).

Muitas vezes negligenciadas, as mudanças cognitivas específicas ao período da adolescência, assumem um papel ímpar e decisivo no indivíduo, num período caracterizado pelo surgimento de uma nova forma de inteligência, descrita por Piaget e Inhelder (1995), como inteligência operatória formal. Esta área do desenvolvimento psicológico ganha particular destaque nesta dissertação uma vez que se reporta ao sucesso escolar e projetos vocacionais na adolescência, onde tradicionalmente a investigação inclui a inteligência como a variável psicológica que melhor descreve a aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes (Almeida, 1996; Lemos & Almeida, 2007).

A passagem do estágio operatório concreto ao estágio operatório formal caracteriza-se pela *“capacidade do pré-adolescente (entre os 12 e 16 anos) em raciocinar por hipótese, ponderar o conjunto de casos possíveis, e considerar o real como um simples caso particular. O método experimental, a necessidade de demonstrar as posições enunciadas e a necessidade de demonstrar as posições enunciadas tornam-se acessíveis”* (Marcelli & Braconnier, 2005, p.49). Admite-se, em termos práticos, o raciocínio hipotético-dedutivo e as operações formais de transformação, como sejam, a semelhança, negação e reciprocidade e a correlação, ultrapassando a reversibilidade linear (conservação de uma propriedade nas transformações dos elementos) já conseguida pela criança no período operatório concreto.

Os indivíduos, nesta fase de adolescência, entram num nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, associado ao desenvolvimento de competências para o pensamento abstrato. Esta competência/habilidade torna-se fundamental para o adolescente operar e agir sobre a informação real e hipotética (inclusiva imaginada) que lhe confere a possibilidade para questionamento, perspetivação temporal, simulação de cenários, experimentação de papéis e exploração de possibilidades não antes vivenciadas (concretas). Neste sentido, estes indivíduos poderão reconstruir um

novo conceito do que pode ser verdade, abordagem de novas possibilidades, hipóteses e teorias (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Estas possibilidades criadas em termos cognitivos servem ao adolescente para se transformar em diferentes dimensões do seu *self* (identidade), que passamos a descrever.

### ***1.2.1 A adolescência e a construção da identidade***

“A forma como os jovens estão (ou não) orientados para a realização de objetivos situados num futuro mais ou menos próximo ajudará a explicar as reações aos problemas e às situações que enfrentam no presente”  
(Detry & Cardoso, 1996, p.115)

A adolescência, para além de representar todas as alterações mencionadas, é também um período de desafios, exigências e, por vezes, crítico ou de crise, em que os adolescentes começam a definir os seus objetivos e o seu projeto de vida, promovendo-se a construção da identidade como a tarefa primordial desta fase de desenvolvimento, sendo um passo determinante para a passagem da condição de adolescente para a de adulto. Neste sentido, e “*pelo facto de a adolescência representar uma tão importante descontinuidade no processo de crescimento, Erikson considerou um dos seus pontos críticos, ou seja, a resolução da crise de identidade pessoal, como a principal tarefa deste estágio*” (Sprinthall & Collins, 2011, p.199). Assim, a forma como os adolescentes se vêm a eles próprios, mas também a forma como são percebidos pelos outros, constituem os alicerces de uma organização identitária mais adulta.

A primeira dificuldade encontrada vai no sentido de definir o próprio conceito de identidade. Revestido de controvérsia, atentos os limites imprecisos de um conceito que reveste uma natureza dinâmica, perfilhamos a noção de identidade oferecida por Costa, entendida como uma preocupação revelada pelo adolescente com “*a procura de uma definição de si próprio, o que é, o que quer ser e fazer, qual o seu papel e função no mundo, quais os seus projetos para o futuro...*” (Costa, 1991, p.143). O indivíduo procurar alcançar o que o torna único e singular, encontrando-se assim

caracterizada a multidimensionalidade da sua identidade. Mais concretamente, importa valorizar na sequência da generalidade dos autores, algumas das dimensões centrais na construção da identidade do adolescente: a dimensão física, emocional, social e académica.

Num mundo em constante mutação, o tempo e o contexto assumem um papel fundamental na construção da identidade. Neste sentido, a forma como o indivíduo percebe e se relaciona com terceiros, ou seja o mundo exterior e num dado momento histórico, poderá nestes termos explicar a relevância das percepções na construção da identidade. Tais percepções, assentes na realidade mas também na confabulação cognitiva do adolescente, marcam o percurso muito pessoal ou individual do tornar-se adolescente por parte de cada criança. Na verdade, o modo como um indivíduo se comporta ou reage perante determinadas situações, mesmo que comuns aos seus pares, poderá ser percebido psicologicamente e socialmente de forma diferenciada por cada um e o seu impacto não ser generalizado a todos eles. Neste sentido, importará salientar que a forma como o sujeito *“se percebe nos diferentes contextos onde se move (escola, família, grupo de amigos, etc.) e o modo como vai desenvolvendo a sua atividade, constitui não só um excelente preditor do seu comportamento mas influencia também o rumo que o indivíduo irá imprimir à sua vida e a forma como vai encarar o mundo”* (Silva & Detry, 2002, p.414). Como se depreende, os processos de exploração são decisivos na construção da identidade e, neste sentido, torna-se decisivo o autoconhecimento. Também o autoconhecimento se explora e constrói assumindo-se como determinante e um fator crítico na construção da identidade pois que está na base dos vários *selves* em constituição (cognitivo, sexual, social, vocacional, moral...).

No processo de construção da identidade por parte do adolescente assume particular relevância o equilíbrio possível entre *“quem somos”* e *“quem gostaríamos de ser”*, o que poderá ser alcançado a partir da diversificação de experiências e, mais ainda, do sentido de exploração (intensidade, quantidade, interiorização) dessas mesmas experiências de vida. É então a partir do processo de construção do conceito de identidade, que se permite a descrição de quem somos e simultaneamente através desta descrição definir o relacionamento com terceiros (Silva & Detry, 2002; Costa, 1991). No fundo, a base da nossa personalidade adulta assenta no conceito que

possuímos do “eu” – na forma como nos vemos a nós mesmos e na forma como os outros nos vêem – sendo a adolescência assumida na psicologia como fase determinante da sua constituição e organização futura (idade adulta). Ora, se na infância a identidade é caracterizada, por regra, por um desenvolvimento cognitivo onde se identificam operações concretas, sendo retratado um domínio de aspetos de natureza objetiva, tais como características físicas, na adolescência as estruturas do pensamento atingem já a fase formal, revelando competência para apreender e compreender o outro, destacando-se o caráter social, abandonando o egocentrismo patente na fase anterior do seu desenvolvimento.

A imagem refletida pelos outros e a capacidade adquirida para apreensão da informação transmitida passa também a ser uma realidade, razão pela qual o grupo de pertença assume um papel determinante. Como veremos mais à frente a família e os pares, na conciliação possível dos respetivos papéis e influências, assumem particular papel nas transições recíprocas de estatuto na vida dos adolescentes, sendo tais transições necessárias ao equilíbrio socio-emocional do adolescente. No quadro de uma perspetiva ecológica do desenvolvimento psicológico, defendemos que a construção da identidade na adolescência está fortemente influenciada por diferentes fatores, desde características psicológicas do indivíduo, contexto social e económico, escola e percurso académico, e a família e o grupo dos pares, em particular.

Na valorização da adolescência como fase do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, podemos aceitar que a *“oportunidade de construir uma identidade sólida e integrada pode proporcionar uma adequada inserção do jovem na sociedade bem como a possibilidade de perspetivar e orientar o seu futuro da forma que lhe traga maior satisfação”* (Silva & Detry, 2002, p.416). Também para Erikson (1976) a construção da identidade nas suas diversas dimensões do *self* ocorre, essencialmente, durante o período da adolescência no que diz respeito à autonomia e afirmação pessoal em diferentes áreas da vida psicológica (afetiva, cognitiva, vocacional) e de tarefas sociais (moral, social).

Considerada a construção da identidade como fundamental na adolescência, o processo de construção implicaria um comprometimento com a definição de si mesmo, valores e percursos. Neste sentido, *“...identidade é uma conceção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo, está*

*solidamente comprometido*” (Schonen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003, p.107). De uma maneira geral os autores, aliás na linha da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, identificam como tarefa principal da adolescência, “*o confronto com a crise da identidade versus confusão da identidade (ou confusão de papéis), de modo a tornar-se um adulto único, com um sentido coerente do self e um papel valorizado na sociedade*” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.574).

Para Erikson, o conceito reportado de “crise”, será eminentemente positivo, assim consistindo numa situação de tensão decorrente do crescimento, face o período de desenvolvimento em que o individuo se encontra e desafios face a novas exigências do contexto social suscetíveis de serem ultrapassadas através da aquisição de novas competências pelos indivíduos. É assim evidenciado o resultado de um processo normal, vista a adolescência como uma “moratória”, que habilita o individuo nesse percurso, sendo de salientar o prolongamento desta moratória, nas sociedades ocidentais (novos conceitos de “juventude”, nomeadamente no pós 2ª Guerra, associado ao prolongamento da escolarização e à inserção profissional mais tardia) (Detry, 2001). Nesta linha, a “crise” ou o “risco” fazem parte, como visto, do processo normal de desenvolvimento, e a sua “não resolução”, poderá resultar em confusão de identidade, podendo comprometer na primeira fase o atingir da idade psicológica adulta.

Apreciada, numa perspectiva construtivista, a identidade será entendida como a estrutura fundamental que permitirá ao indivíduo a interação com o mundo. Com efeito, “*a construção da identidade é uma das principais tarefas que fazem parte do desenvolvimento da adolescência (...) durante esta fase da vida, duas tarefas de desenvolvimento se colocam ao adolescente, Por um lado, a autonomia em relação aos pais, e por outro, a construção da sua identidade*” (Ferreira & Nelas, 2006).

Autonomia e maturidade, na tomada de decisões responsáveis, serão competências a adquirir, para que o adolescente possa participar no mundo dos adultos. Pelo que se afirmou, tais competências ultrapassam claramente as transformações biológicas próprias da puberdade (transformações físicas e corporais, em particular o aparecimento de novos caracteres sexuais secundários e profundas alterações de identidade sexual), assumindo-se assim a puberdade como ponto de partida mas

longe do ponto de chegada da fase de desenvolvimento psicossocial que descreve ou consubstancia a adolescência.

### **1.2.2. *Papel da família e dos pares na adolescência***

A família ocupa um papel ímpar no processo de aprendizagem contínuo do indivíduo, desde a infância à idade adulta. Como processo contínuo, a aprendizagem na infância, é agora na adolescência caracterizado por novas exigências, em que comportamentos apreendidos durante os primeiros anos serão determinantes na fase adulta, permitindo-se concluir no sentido de que *“as relações familiares são influenciadas pelas transformações dos adolescentes, podendo por sua vez facilitar ou dificultar as transições porque eles passam durante esta fase”* (Sprinthall & Collins, 2011, p.321).

Na adolescência falamos em dois processos relacionais do adolescente e em relação à família, em particular as figuras parentais. Num primeiro momento tais relações são pautadas pela vontade e prossecução da autonomia, traduzida no afastamento e na negação das “imagos parentais”; num segundo momento, já na fase final da adolescência e a entrada no jovem-adulto ou adulto veremos que tais relações são pautadas pela heteronomia, ou seja diferenciação ou autonomia sem oposição ou negação.

Neste sentido, a responsabilidade progressiva dos adolescentes (Baumrind, 1966), poderá ser preparada e estimulada, promovendo o desenvolvimento da identidade do adolescente, ou seja, a sua autonomia e responsabilização. A cultura promovida pelos pais, num processo de gestão e participação de oportunidades em que é cultivada a responsabilidade, permite ao adolescente aprender a gerir e amadurecer comportamentos e ações de autonomia. A atitude da família perante o adolescente refletirá, nessa medida, o contributo para autonomização do adolescente, assumindo um papel determinante para o seu futuro, enquanto indivíduo simultaneamente autónomo mas cooperante, integrado socialmente. A família assume tanta mais importância quanto ela pode ser o veículo para essa mudança ou saída do eu (egocentrismo) para o social (participação). Assim, relativamente à independência do adolescente, vista como *“a capacidade do indivíduo para satisfazer as suas próprias*

*necessidades básicas – as quais, durante os primeiros anos de vida, foram satisfeitas pelos pais ou pelas pessoas de que ele foi dependente”* (Sprinthall & Collins, 2011, p.323), assumimos a sua necessidade numa primeira fase da adolescência como oportunidade do sujeito assumir e gerir papéis, novas competências e sentido pessoal de responsabilidade para seu presente e futuro.

Por todas estas razões, a adolescência tende a aparecer associada, geralmente, a um período de transição de crise normativa do desenvolvimento, onde se verifica, por regra, uma conquista progressiva da autonomia pessoal e independência social, em particular relativamente aos seus pais. De referir, contudo, que *“os dados científicos disponíveis indicam que de uma maneira geral os adolescentes têm sentimentos positivos em relação aos pais. Na verdade, as suas atitudes vão sendo cada vez mais positivas ao longo da adolescência”* (Sprinthall & Collins, 2011, p.322). Com efeito, as diferenças, quando existem, parecem não ser substantivas e merecer relevância significativa. Tomando como exemplo os casos das famílias em que os filhos saíram de casa, será de salientar a proximidade do contato, o apoio dos diferentes elementos da família e a participação (conceito de heteronomia apontado por alguns autores já mais na fase final da adolescência (Sprinthall & Collins, 2011). Ainda que se confirme a separação física, por regra, não rejeitam relações com a família, reconhecendo-a, nem as suas ligações emocionais ou novas formas de vinculação assentes na coexistência e suporte recíproco.

Assim, a independência é fator fundamental no processo de construção da identidade do adolescente e constituição de uma personalidade adulta. Independência compreende este ajustamento necessário de diferentes dimensões, vista como uma autonomia necessária, e uma independência física e económica, sendo esta noção comprometida pela própria comunidade onde o indivíduo se insere. Este processo é próprio de cada adolescente pois está marcado pelas diferenças familiares e culturais, influenciando estas a formação de uma independência segura. Nesse sentido, a continuidade do processo de socialização, entre os vários períodos do ciclo vital, beneficiará o período de transição para a vida adulta.

Nesta transição desenvolvimental, a família assume um papel de primordial importância. Para os autores, é na família que ocorrem as primeiras relações e papéis sociais, sendo no seu seio que ocorrem a maior parte das aprendizagens ao longo da

infância e, em parte, na adolescência (Fleming, 1983). A sua influência é marcante quando nos reportamos à construção da identidade psicossocial do adolescente, ao seu rendimento escolar, expectativas vocacionais e profissionais, bem como aos níveis de ajustamento emocional e social que consegue desenvolver ao longo das transformações e exigências próprias da adolescência. A importância da família coloca-se também pela forma como a adolescência “desafia” a estrutura familiar. Na adolescência, o conjunto de modificações físicas, psicológicas e socio-emocionais que ocorrem (e já mencionadas em pontos anteriores) parecem trazer algumas alterações ao nível da interação familiar. Falamos também de desafios e novas experiências que os pais acabam por vivenciar quando os filhos chegam à adolescência, por exemplo quando se questionam sobre a sua vida futura mediante a emancipação dos seus filhos uma vez chegados à adolescência (Sprinthall & Collins, 2011). A qualidade destas mudanças por parte do adolescente e dos pais está relacionada, de alguma forma, com a qualidade da relação existente entre pais-adolescente. Assim, vínculos seguros pautados por aceitação, apoio e amor resultam numa progressão positiva dos adolescentes rumo à autonomia e, por conseguinte, à construção da identidade (Fleming, 2010). Para esta autora, o processo de autonomização por parte do adolescente requer um sentimento de que se possui um vínculo seguro aos pais, que lhe permite, assim, separar-se e procurar a sua individuação sem receio de perder o seu amor ou suporte. Este suporte é fundamental na adolescência permitindo ao adolescente transformar a relação afetiva que mantém com os pais tornando-a uma relação mais adulta, distanciando-se dos pais “idealizados” para manterem uma relação com os pais “reais” (Dias Cordeiro, 1988). Neste quadro de relacionamento do adolescente com os pais, assumem relevo as suas relações com os pares. O envolvimento coeso dos adolescentes com os pares torna-se fonte de segurança afetiva e retira à família a influência que tinha nos mesmos. É neste quadro que algumas tensões emergem, afirmando a suficiência e a oposição dos adolescentes relativamente a valores e a atitudes tradicionalmente vividos no seio da sua família. Nesta fase, tais valores e papéis, assim como rotinas diárias, são fortemente questionadas pelo adolescente como forma de poder afirmar a sua autonomia e identidade.

Contrariamente ao que acontece na fase anterior de desenvolvimento, na adolescência os adolescentes passam a maior parte do seu tempo sozinhos ou com colegas da sua idade do que propriamente com a sua família, dando-se assim “um alargamento do mundo social” (Sprinthall & Collins, 2011). Assume-se que o relacionamento no seio do grupo de pares é fundamental para se promover o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, em particular a conquista progressiva da identidade e autonomia.

Existe também uma alteração na forma de como os adolescentes se relacionam com os pares quando comparada a infância com a adolescência. Se na primeira, esta relação baseava-se nas atividades que faziam juntos, já na segunda os adolescentes procuram alguém com quem possam partilhar os seus pensamentos, projetos e angústias. Assim, *“quando as características pessoais do outro passam a desempenhar um papel mais central na relação, os colegas de infância começam a ter menos em comum do que possuíam quando a sua amizade dependia simplesmente do gosto de participar nos mesmos jogos”* (Sprinthall & Collins, 2011, p.366).

Neste quadro teórico, a adolescência favorece o experienciar de novos papéis. As relações que estabelecem com os seus pares são assim pautadas por um caráter mais igualitário, procurando a intimidade, lealdade e reciprocidade, assistindo-se a uma transição para um tipo de relação adulta. De facto, a amizade na adolescência requer um conjunto de competências pessoais e sociais mais complexas do que durante a infância, ajudando na promoção das mesmas e disponibilizando as condições para fazerem uso delas tendo em vista a autonomia mais consolidada do jovem-adulto ou adulto (Buhrmester, 1990). Por tudo isto, a relação com os colegas tem um impacto bastante significativo no desenvolvimento normativo dos adolescentes, sendo que *“...a qualidade das relações entre colegas, na infância e na adolescência constitui um dos percursores de um bom ajustamento na vida adulta”* (Sprinthall & Collins, 2011, p.374).

### ***1.2.3. Desenvolvimento vocacional/carreira na adolescência***

Desde meados do século XIX, os investigadores de psicologia vocacional perspetivam a adolescência como uma das fases essenciais e determinantes para um investimento no estudo dos comportamentos vocacionais (Taveira, 2005). Na formação da identidade na adolescência, o adolescente experiencia um período conturbado de mudanças a vários níveis, que afetam o seu conhecimento de si, que é essencial para efetuar escolhas e resolver problemas. Vivem assim encurralados entre os valores que interiorizaram, desde a infância até ao momento, entre o conhecimento que está a construir de si próprio e as escolhas quanto ao futuro quer académico quer profissional, que tem obrigatoriamente que efetuar nesta fase de desenvolvimento. O desenvolvimento vocacional constitui-se assim, como mais uma fase do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, na qual os adolescentes redefinem os seus projetos de vida (Costa, 1991).

Segundo uma visão normativa do desenvolvimento vocacional, é na fase da adolescência que “...esperava-se dos adolescentes, uma maior consciência vocacional, uma cristalização dos interesses e valores, a capacidade para identificar e utilizar recursos e oportunidades de âmbito escolar, formativo e profissional” (Taveira, 2005, p.144). No entanto, se existem muitos adolescentes que procuram informação e ajuda para o desenvolvimento de um plano da sua carreira, explorando e formalizando as suas preferências vocacionais, outros possuem um desconhecimento marcado de si mesmos e da realidade formativa e do mercado de trabalho, não possuindo informação suficiente para delinear os seus objetivos, não sentindo de igual forma necessidade de a procurar.

Alguns estudos apontam para uma associação entre o nível socioeconómico (NSE) e o desenvolvimento vocacional sendo que alunos provenientes de um NSE mais baixo “... encontram-se em situações de maior difusão, realizando escolhas outorgadas, excluindo opções e seguindo projetos definidos por figuras significativas...” (Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009, p.20). Este facto poderá encontrar-se associado a uma menor disponibilidade de recursos em comparação aos adolescentes de NSE mais elevado. Na base da literatura, o NSE encontra-se associado às expectativas que, por sua vez, influenciam o investimento ou desinvestimento dos adolescentes nos seus

projetos vocacionais (Gonçalves, 2008). Azevedo (1991), debruçou-se sobre as expectativas escolares dos alunos de acordo com o nível socioeconómico que possuíam, tendo concluído que os alunos de NSE baixo possuíam como expectativa escolares as vertentes tecnológica e profissional da formação no ensino básico e secundário, enquanto os alunos de NSE médio e alto tinham como expectativa o prosseguimento dos seus estudos na via de ensino regular. Ao mesmo tempo, e no que respeita às aspirações profissionais, os alunos de NSE baixo aspiravam profissões bastante próximas às dos seus progenitores enquanto os alunos de NSE medio e alto, aspiravam a profissões de prestígio e reconhecimento social. Por todas estas razões, antecipa-se facilmente que os adolescentes provenientes de um NSE mais baixo tendem a apresentar um menor investimento no seu processo vocacional e desenvolvimento de carreira, muitas vezes circunscrevendo os seus projetos à realidade familiar e à profissão dos pais.

A identificação com os pais assume particular relevância nas escolhas vocacionais dos adolescentes. Adolescentes que possuem uma forte identificação aos pais não experienciavam problemas ao nível das escolhas vocacionais, contrariamente aos que possuem uma fraca identificação, que experienciavam constrangimentos e dificuldades em resolver os problemas vocacionais (Sprinthall & Collins, 2011). Situações de desemprego dos pais encontram-se de igual forma relacionadas com o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes Assim, no que respeita às próprias expectativas de sucesso, os filhos de pais desempregados possuem expectativas mais baixas relativamente ao futuro (Cinamon, 2002). Os resultados obtidos num outro estudo (Schoon & Parsons (2002) mostram que as expectativas parentais elevadas constituem-se como um bom preditor da motivação do adolescente para a escola, bem como contribuem para desenvolvimento de expectativas profissionais elevadas.

Como síntese, os pais têm um papel relevante no desenvolvimento das expectativas profissionais nos filhos (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, & Sameroff, 2001; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006). A família reveste-se assim, uma vez mais, como uma variável determinante no desenvolvimento dos adolescentes, nomeadamente no desenvolvimento vocacional e suas perspetivas profissionais futuras.

### *1.3 Aprendizagem e sucesso acadêmico: Um olhar sobre as variáveis pessoais e sociofamiliares*

A experiência escolar revela-se fundamental na vida do adolescente, marcando os seus percursos vocacionais além de que é obrigatória até aos 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto) e abrange todos os que se encontram neste período desenvolvimental. Importa, assim, analisar a sua aprendizagem e no caso concreto dos objetivos do nosso trabalho, refletir como estes adolescentes se motivam e obtêm sucesso na escola, bem como de que forma as suas vivências académicas condicionam o seu percurso vocacional.

O insucesso escolar é uma variável que tem suscitado numerosos estudos. Segundo Marchesi e Perez (2003), este termo é amplamente discutível na medida em que, se por um lado fornece a ideia de que um aluno com insucesso escolar não progride ao longo dos anos nem em termos de conhecimento bem como ao nível do desenvolvimento pessoal e social, por outro lado, determina uma imagem negativa do aluno que afeta a sua autoestima e autoconfiança, e, finalmente, porque ao existir uma focalização no insucesso escolar do aluno se retira a responsabilização dos agentes educativos envolvidos, nomeadamente a escola, a família e o próprio sistema educativo.

Diversas investigações têm-se debruçado sobre o estudo do rendimento escolar já que o mesmo é determinante para a integração socioprofissional dos indivíduos. São múltiplas as variáveis que influenciam o êxito ou fracasso escolar dos alunos pelo que torna-se difícil por vezes circunscrevê-las e atribuir-lhes o devido peso na determinação do êxito ou fracasso escolar dos alunos. Assim, ao longo dos anos tem-se privilegiado estudos que tem subjacentes modelos estruturais ou causais, colocando de lado modelos clássicos de natureza preditiva assentes na identificação e estudo de variáveis isoladas (Gonzalez-Pienda, 2003).

Ao nível das variáveis pessoais, o rendimento académico tem sido alvo de uma grande atenção por parte dos investigadores, evidenciando-se variáveis pessoais do aluno, tais como habilidades cognitivas e motivação, como também e não menos relevantes, variáveis que se relacionam com o contexto familiar, escolar e ao nível

das práticas pedagógicas. Alguma controvérsia tem sido gerada e mantida relativamente à associação frequentemente efetuada entre níveis de desempenho e grau de habilidade intelectual. Esta controvérsia passa pela real importância das variáveis cognitivas e em que medida tal sucesso não acaba por ser mais determinado por variáveis de cariz afetivo e motivacional. Ao mesmo tempo, verifica-se alguma insatisfação dos investigadores na área face ao predomínio de estudos que relacionam a inteligência com o próprio constructo tomado e avaliado, apontando a manutenção nos estudos de um certo reducionismo clássico da investigação: associar rendimento à inteligência, e reduzir a inteligência humana ao conceito de quociente de inteligência (QI).

### *1.3.1 Variáveis pessoais associadas ao rendimento académico*

A investigação psicológica no campo da aprendizagem e do rendimento escolar tem destacado a relevância de fatores pessoais dos alunos no seu sucesso académico. Os estudos existentes têm-se debruçado no estudo da influência/impacto de variáveis pessoais dos alunos no rendimento, sendo mais frequentemente tomados dois grupos de variáveis apontadas como as mais preditoras para a aprendizagem e para o rendimento académico: variáveis cognitivas e motivacionais. Em termos de variáveis cognitivas podemos falar em inteligência, aptidões, conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem ou estilos cognitivos. Por sua vez, em termos de variáveis motivacionais, podemos aqui fazer referência à motivação intrínseca ou extrínseca, aos objetivos de realização, metas de aprendizagem ou, ainda, às atribuições causais ou estilos atribucionais.

#### 1.3.1.1 Variáveis cognitivas do rendimento académico

Constituindo-se o insucesso escolar como uma das problemáticas presentes na adolescência, o recurso a provas psicológicas que avaliam as aptidões cognitivas dos sujeitos, trazem uma mais-valia para a compreensão das dificuldades de

aprendizagem que os alunos apresentam. Se, por um lado, os testes cognitivos ajudam a explicar o insucesso escolar dos alunos, por outro não se pode extremar a associação entre desempenho académico e competências cognitivas dado que não são apenas as variáveis pessoais dos alunos, e mais concretamente as variáveis cognitivas de cariz intelectual, que se constituem como variáveis predictoras do rendimento escolar dos alunos.

Colocadas as ressalvas anteriores, é certo que se encontram correlações significativas entre os resultados alcançados em testes cognitivos e algumas variáveis de cariz académico tais como as classificações escolares dos alunos. Assim, os testes de inteligência/QI por assentarem e requerem um conjunto de funções cognitivas de nível superior, tais como compreensão, raciocínio, resolução de problemas e funções cognitivas básicas tais como atenção, memória e raciocínio, que não são mais que competências também requeridas no âmbito das aprendizagens académicas (Almeida, 1988, 1996; Lemos & Almeida, 2007). É consensual a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre as classificações escolares e as capacidades cognitivas dos alunos, contudo a investigação aponta também para que a mesma vai sofrendo alterações à medida que a escolaridade avança. No fundo as habilidades intelectuais podem perder alguma importância nessa relação com o rendimento escolar face à emergência e relevância de outras variáveis pessoais e contextuais com impacto na aprendizagem e no rendimento académico. Falando do impacto da inteligência, Gonzalez-Pienda (2003) defende que essa relação não se revela constante em todos os níveis de escolaridade, sendo a correlação maior nos primeiros níveis de escolaridade e chegando a não ser significativa no ensino superior. Por outras palavras, à medida que os alunos progredem na escolaridade a correlação existente entre capacidades/aptidões cognitivas e rendimento tende a diminuir, sugerindo a contribuição de outras variáveis do aluno, do professor e do currículo passíveis de predizerem o sucesso académico. Se inicialmente se enfatizava a relevância da presença de fatores relacionados quer com as aptidões quer com a inteligência, a investigação hoje perspetiva a inteligência como uma capacidade importante mas não determinante, sugerindo a presença de outras condicionantes, nomeadamente a forma como os alunos “*perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares*” (Gonzalez-Pienda (2003,

p.250). Com efeito, a motivação tem sido apontada pela literatura como uma variável que ganha algum poder preditivo na adolescência (Lemos, Almeida, & Primi, 2007; Lozano-Díaz, 2003; Miranda & Almeida, 2009; Valle, Cabanach, Rodriguez, Nuñez, & Rosario, 2007).

Os conhecimentos prévios constituem também a base para o sucesso nas aprendizagens escolares, nomeadamente quando estamos face a currículos organizados numa sequência de complexidade crescente de conteúdos. Este dado significa que, para além das capacidades cognitivas possuídas e da forma como são utilizadas, os conhecimentos que os alunos já possuem ou adquiriram no passado revelam-se igualmente determinantes para a compreensão de novos saberes. Este dado reflete que a aprendizagem do aluno acompanha a espiral como o currículo se organiza: em cada disciplina os alunos vão adquirindo novos conhecimentos em função dos seus conhecimentos anteriores nessas matérias ou disciplinas.

As estratégias de aprendizagem encontram-se de igual forma relacionadas com este constructo – sucesso escolar – na medida em que alunos com maior sucesso académico possuem uma maior diversidade de estratégias bem como sabem de forma mais precisa como as utilizar (Gonzalez-Pienda, 2003; Marques et al., 1999). É possível distinguir-se facilmente os alunos com uma boa autorregulação da sua aprendizagem, apresentando-se estes como decididos, com elevada persistência, sendo capazes de efetuar uma avaliação da sua progressão na aprendizagem nomeadamente no que respeita à concretização dos seus objetivos académicos (Rosário, 1997). Estas dimensões do estudo dos alunos são relevantes na qualidade da sua aprendizagem, nomeadamente traduzindo um papel ativo do aluno na construção dos seus conhecimentos e competências. Nesta linha, o êxito escolar encontra-se mais dependente deles próprios e não dos seus professores, sendo importante que o próprio contexto escolar promova o desenvolvimento destas estratégias de autorregulação considerando-o como também um objetivo educativo já que “...os professores não podem alterar capacidades dos seus alunos, mas podem providenciar-lhes ferramentas auto-regulatórias que lhes permitam enfrentar as suas tarefas escolares com mais eficácia” (Rosário, 2001, p.99).

Voltando às variáveis cognitivas, as investigações na área apontam para uma relação positiva entre desempenho académico e habilidades cognitivas dos alunos (Almeida

& Lemos, 2006; Lemos et al., 2008). A avaliação do rendimento, através do recurso a testes de inteligência, tem permitido aos profissionais de educação (professores, psicólogos), adequarem as suas práticas pedagógicas, bem como adquirirem informações pertinentes para explicar o bom e o fraco desempenho escolar dos alunos, podendo a partir daí adequar as suas práticas de ensino e de avaliação na busca de alguma diferenciação pedagógica em função das características e das necessidades dos seus alunos.

No que concerne aos testes de inteligência usados, a literatura aponta para a existência de níveis mais elevados de correlação quando se recorre a provas orientadas para o quociente de inteligência (QI) ou para medidas centradas na habilidade de raciocínio ou fator geral de inteligência (Almeida, 1988, 1996). As referidas correlações parecem sofrer oscilações dependendo do tipo de indicadores utilizados para aferir o rendimento escolar, tais como: classificação nas disciplinas, número de retenções escolares, expectativas dos alunos quanto à escolaridade que pretendem alcançar e classificações em provas de conhecimentos por áreas curriculares. Os coeficientes de correlação sofrem igualmente influência de acordo com as disciplinas curriculares consideradas na avaliação.

Em Portugal, os estudos sobre a relação entre testes de inteligência e rendimento escolar apontam para maiores correlações nas disciplinas de Português e Matemática e para menores nas disciplinas curriculares da área das expressões, tais como educação visual ou educação física (Almeida, 1988; Almeida et al., 2007; Lemos & Almeida, 2007). A mesma investigação tem também mostrado que se verifica uma maior associação ou nível de correlação entre o rendimento escolar nas disciplinas que possuem uma maior aproximação aos conteúdos das provas utilizadas. Por outras palavras testes de conteúdo verbal ou numérico podem aparecer, respetivamente, mais correlacionadas com o rendimento nas disciplinas de português e de matemática.

Quando nos reportamos às habilidades cognitivas dos alunos não podemos reduzir as suas potencialidades a uma avaliação cognitiva/intelectual pois que muito limitativa do funcionamento e potencial cognitivo. Interessará, por exemplo, entender como os sujeitos fazem uso das suas habilidades e potencialidades quando se confrontam com problemas, desta forma não poderemos deixar de ter em linha de conta os estilos

cognitivos que o sujeito utiliza ou recorre na aprendizagem e na resolução de problemas (Almeida, 1994). Nesta orientação, as capacidades cognitivas habilitam o indivíduo para o desempenho e os estilos cognitivos fornecem o controlo desse mesmo desempenho (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009). Neste sentido, podemos afirmar que os estilos cognitivos em conjunto com a informação recolhida em nos testes de QI, fornecem uma visão mais completa do funcionamento cognitivo do sujeito, e em particular na realização das suas tarefas e compromissos escolares (Guisande, Almeida, Páramo, & Ponte, 2005).

Por exemplo, falando de estilos cognitivos, o estilo dependência-independência de campo (DIC) é definido como “ *...a forma como as pessoas percebem os estímulos do ambiente e como organizam e codificam os aspetos específicos e gerais da informação nas suas situações de aprendizagem e de realização*” (Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero, & Páramo, 2009, p.561). Assim, os indivíduos dependentes de campo recorrem a estratégias globais para o processamento da informação, já os independentes de campo possuem uma especial habilidade para atender aos pormenores da informação a processar. Alguns estudos apontam para uma associação positiva entre rendimento escolar o estilo de independência de campo, em comparação com os dependentes de campo. Os primeiros recorrem à metacognição e à escolha das estratégias mais adequadas à situação. Já os dependentes de campo não possuem no seu repertório uma grande variedade de estratégias para o processamento de informação (Guisande, 2004; Guisande, Almeida, Pinheiro, & Páramo, 2005).

A compreensão deste constructo, bem como a sua associação significativa com o rendimento escolar, poderá induzir no contexto educativo a pertinência de se efetuarem algumas adequações da intervenção junto de alunos com maiores dificuldades. Importará assim, promover nestes alunos o aumento do leque de estratégias de processamento cognitivo bem como tendo em conta as suas características adequar o material didático, métodos de ensino e o próprio método de avaliação tendo em vista a sua aprendizagem e rendimento escolar (Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero, & Páramo, 2009).

### 1.3.1.2 Variáveis motivacionais da aprendizagem

A aprendizagem compreende as capacidades e conhecimentos dos alunos, mas igualmente importante é a motivação dos mesmos para aprender. Para além das variáveis relacionadas com a competência, desenvolvidas no ponto anterior (inteligência e aptidões cognitivas), a motivação apresenta-se como essencial no processo de aprendizagem sendo que capacidade e vontade são duas dimensões que terão que coexistir para que o sucesso académico exista. Assim, a par das variáveis cognitivas, a investigação psicológica tem reconhecido a motivação como um constructo bastante relevante na explicação da aprendizagem e do rendimento escolar dos alunos (Azevedo & Faria, 2006; González-Pienda, 2003; Lozano Diaz, 2003; Miranda & Almeida, 2009, Rosário & Almeida, 1999; Valle, Cabanach, Rodriguez, Núñez, & Rosário, 2007; Valle, Rodriguez, Canabach, Nunez, Gonzalez-Pienda, & Rosário, 2009).

É possível distinguirmos dois tipos de motivação, tendo como referencia as razões que levam o sujeito a desencadear uma serie de ações rumo a uma finalidade. Se essas razões são internas ao sujeito, tais como interesse, satisfação estamos perante uma motivação intrínseca. Se pelo contrário, as razões encontram-se centradas em fatores externos, nomeadamente recompensas, evitamento da punição, pressão social, encontramos-nos diante uma motivação extrínseca. Assim, a localização da causa (interna ou externa) é preponderante para a definição do local de causalidade, que é assume na teoria das atribuições causais um papel relevante (tal como veremos mais à frente neste ponto).

Na verdade, no que respeita ao paradigma cognitivista ou sócio cognitivista, a motivação constitui-se como um *“processo de mediação cognitiva entre o sujeito e o seu desempenho na tarefa, sendo caracterizado por crenças pessoais e valores tais como atribuições causais, expectativas de sucesso e fracasso, auto-eficácia, percepção de controlo, objetivos de realização, entre outras variáveis”* (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012, p.6). A motivação aparece assim associada ao início da atividade de estudo ou aprendizagem, e em particular à permanência do aluno nessas mesmas tarefas escolares, em particular quando os contextos poderão ser menos favoráveis aos comportamentos de estudo.

No âmbito deste enquadramento teórico, as metas (objetivos) de realização/académicas constituem-se como uma das variáveis mais recentes que se encontram para explicar o tipo e qualidade da aprendizagem dos alunos e o seu rendimento académico. As metas de realização são aqui percecionadas como “(...) *representações cognitivas relacionando percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades*” (Miranda & Almeida, 2009, p.43). As metas académicas constituem-se, assim, como um elemento que integra a motivação para a aprendizagem, na medida em que é de acordo com os objetivos que estabelecem que os alunos orientam os seus comportamentos, determinando a aproximação ou evitamento às tarefas escolares, despendendo mais ou menos tempo, energia e esforço dedicado às mesmas.

Existem várias taxinomias disponíveis, tal a diversidade de alunos e situações a contemplar, podendo-se elencar essas taxinomias recorrendo aos testes ou questionários mais usados para a sua avaliação. Por exemplo, o Inventário de Metas Académicas – IMA (Miranda & Almeida, 2005), utilizado recorrentemente em Portugal face aos estudos de validade que apresenta, tem o objetivo de avaliar as metas académicas dos alunos, contemplando a avaliação de quatro metas académicas: (1) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, corresponde ao estudo focalizado no objetivo de conseguir alcançar aprovação ou evitar a desaprovação por parte dos professores; (2) metas orientadas para objetivos concretos correspondem a um estudo no sentido de obter classificações elevadas, ter sucesso profissional no futuro; (3) metas orientadas para a aprendizagem relacionam-se com a vontade do aluno em obter mais conhecimentos, em querer aprender; e (4) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar correspondem ao estudo centrado no objetivo de conseguir alcançar aprovação ou evitar a desaprovação por parte dos pais/família (Almeida & Lemos, 2005).

Com efeito, poderemos propor uma relação positiva entre rendimento académico e as metas orientadas para a aprendizagem na adolescência (Miranda e Almeida, 2006; Nuñez & Gonzalez-Pienda, 1994; Miranda & Almeida, 2001). Neste sentido, confirmamos, com maior evidência no ensino básico, quando comparado com o ensino secundário, a relação presente entre rendimento académico e as metas de

pressão social (escolar e familiar). Os adolescentes demonstram uma maior preocupação com questões relativas à aprendizagem e opinião de terceiros significativos, como sejam, pais, pares e professores. Reconhecida a pertinência do fator motivacional, torna-se necessário encontrar respostas habilitadas a diminuir a dependência motivacional da pressão social dos alunos com rendimento escolar mais fraco, por forma a não comprometer o seu percurso de aprendizagem e bem assim reduzir o êxito de sucesso escolar (Benavente, Campiche, Seabra, & Sebastião, 1994; Pereira, 2013). Como fator crítico de sucesso dos alunos do ensino básico e secundário, a motivação poderá justificar uma observação numa perspetiva diferenciada, impondo uma nova perspetiva de intervenção, em particular junto dos adolescentes, dos referidos ciclos de ensino (Miranda & Almeida, 2011).

Um outro conceito importante na área da motivação académica prende-se com os estilos atribucionais ou aquilo que na literatura nacional aparece designado por atribuições causais. Weiner (1985, 1992), com a sua teoria atribucional de enfoque escolar, desloca o foco do porquê é que os indivíduos apresentam determinado comportamento para a forma como os alunos interpretam esses mesmos comportamentos, destacando por isso a primazia das interpretações que o próprio sujeito faz dos seus sucessos e fracassos. Os alunos procuram compreender a origem do seu rendimento escolar, sendo de facto, estas interpretações que determinam a sua motivação para as tarefas escolares, isto é, a motivação encontra-se ao serviço das expetativas que os indivíduos possuem em atingir uma determinada meta/objetivo bem como no próprio valor da mesma. As atribuições constituem-se, assim, como as explicações cognitivas que os alunos formulam com o sentido de explicar e entender os seus resultados, acabando estas por influenciar as expetativas que os alunos possuem, as reações afetivas que têm e, conseqüentemente, o seu rendimento e resultados finais alcançados. A investigação tem procurado dedicar-se ao estudo da relação das atribuições causais dos alunos e do seu rendimento escolar, sendo que de uma forma geral os resultados apontam para a relevância desta variável motivacional na medida em que as suas atribuições têm efeito na motivação dos alunos e conseqüentemente ao nível do seu envolvimento, esforço e persistência, empreendido pelos alunos, nas tarefas de aprendizagem (Barros, 1997; Barca & Peralbo, 2002; Lemos, Soares, & Almeida, 2000).

Weiner (1985, 1994) propõe uma organização destas explicações em 3 dimensões: (i) Locus de causalidade – representada em 2 polos opostos interno/externo (assumido pelo próprio aluno ou reportado a fatores externos os resultados escolares atingidos); (ii) Estabilidade – classificando as causas de acordo com a constância ou não no tempo, em que a capacidade poderá ser entendida como estável (perdura no tempo) enquanto o esforço e estratégias a que recorrem são já percebidas como instáveis, dependendo dos contextos e da vontade do aluno; e (iii) Controlabilidade relacionada com a controlabilidade ou incontrolabilidade das causas, encontrando-se relacionada com as emoções sentidas pelos alunos sobre seu controle ou não (determinantes associados aos outros ou à sorte). A atribuição de uma causa estável vai trazer alterações ao nível das expectativas futuras, aumentando-as ou diminuindo-as, enquanto a atribuição do resultado escolar a uma causa instável irá tendencialmente manter o nível de expectativas. Por exemplo, a capacidade é entendida como uma causa interna, estável e sobre a qual o indivíduo não exerce qualquer controle. Nesta altura se explica os seus sucessos na base da capacidade sente-se confiante; contudo se recorre à capacidade para explicar os seus fracassos, então com facilidade se sente deprimido, com baixo autoconceito e tendencialmente com vontade de não prosseguir nas suas aprendizagens (desânimo aprendido) (Barros, 1997; Barros, Barros & Neto, 1988).

Tendo as atribuições causais, o contributo de fatores contextuais acerca do desempenho pessoal, o papel dos pais é uma vez mais relevante nesta matéria. Tal como já referimos anteriormente, os pais têm uma marcante influência ao nível do desenvolvimento das crianças/adolescentes (filhos), mais concretamente o seu impacto ao nível das percepções de desempenho e competência dos filhos. Alguns estudos parecem apontar para que os pais que acreditam nas competências dos filhos por sua vez também fornecem maior apoio, no sentido da sua autonomização, face execução de tarefas e confronto com dificuldades (Barca & Peralbo, 2002; Garcia, 2003). No mesmo sentido, alguns estudos apontam para uma relação positiva entre as habilitações dos pais e os estilos atribucionais de ordem mais interna, sendo que os filhos cujos pais possuem mais habilitações atribuem mais frequentemente o sucesso/insucesso a razões de ordem interna, tal como esforço ou a falta dele. Assim, uma maior escolarização dos pais parece contribuir de forma significativa para a

construção de percepções pessoais de competência. Desta forma, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças tendem a assumir uma maior responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos, atribuindo menor responsabilidade e poder aos outros (professores, pares, pais) neste processo (Barros, Neto, & Barros, 1992).

Algumas investigações apontam que alunos com menor rendimento escolar, com mais dificuldades escolares, tendem a atribuir os seus sucessos a variáveis externas, tais como interferência do professor e os seus insucessos a variáveis internas, tais como falta de competência/capacidade. Este tipo de padrão atribucional, apresentado pelos alunos com pior rendimento, traz obviamente consequências ao nível da sua motivação, autoestima bem como uma afetação negativa dos seus comportamentos face à escola/trabalhos escolares (Barros, Neto, & Barros, 1992; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005). A teoria de Weiner, vem de certa forma enfatizar a importância dos significados formulados pelos alunos quer ao sucesso, quer ao insucesso, para a resistência ou enfrentamento das tarefas/dificuldades. De facto, insucesso não terá que conduzir necessariamente à desistência e desânimo, encontrando-se dependente do tipo de atribuição formulada (Rosário, 2005). Quando os alunos apresentam padrões de atribuição disfuncionais, torna-se relevante a intervenção dos agentes educativos pais e professores para uma reestruturação das atribuições dos alunos. Atribuições de ordem externa, dariam assim lugar a atribuições de cariz mais interno, ajudando-os a atribuir o fracasso por exemplo ao seu maior ou menor esforço e aos seus comportamentos de aprendizagem, como elementos significativos para resultados de aprendizagem escolar positivos (Barros, 1997; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005). Em síntese, quando abordamos as variáveis pessoais dos alunos, para além das cognitivas, cuja influência já abordamos anteriormente, as variáveis motivacionais possuem um impacto bastante significativo no rendimento escolar, bem como na própria aprendizagem. É com base nos objetivos/metabolos de aprendizagem que os alunos se posicionam relativamente à aprendizagem, investindo ou desinvestindo, esforçando-se mais ou menos, dedicando-lhe mais ou menos tempo. Estas têm subjacente uma percepção de competência do indivíduo, relevante para o sucesso/insucesso presente ou futuro. Mais concretamente, falando dos estilos atribucionais, isto é, as causas a que atribuem os seus sucessos e fracassos produzidos na motivação dos alunos e conseqüentemente ao nível do seu envolvimento,

esforço e persistência, nas tarefas de aprendizagem. Salienta-se também a intervenção dos agentes educativos de maior proximidade com um papel essencial na motivação para a aprendizagem.

### 1.3.2 Variáveis sociofamiliares

A par das variáveis pessoais do adolescente, em particular as suas capacidades cognitivas e motivação, a investigação na área do sucesso académico reconhece igualmente a interferência de variáveis sociofamiliares (Formosinho, 1991; Gonzalez- Pienda, 2003; Silva & Detry, 2002). Assim, diversas investigações têm procurado estudar a relação existente entre as interações familiares e o rendimento escolar dos alunos, destacando o papel desempenhado pelos agentes educativos, em particular os pais. Na verdade, “*A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos em que ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais*” (Sprinthall & Collins, 2011, p.296).

O sistema familiar, entendido como o espaço em que a família se constitui como o primeiro agente de socialização é marcante no desenvolvimento de competências que permite a construção da personalidade dos indivíduos e, em consequência, a transformação das aprendizagens em conhecimentos (González-Pienda, 2003). O desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral da criança encontra-se fortemente influenciado pela família. A par deste papel, a família deve fornecer um ambiente de segurança, de interações recíprocas e ideias claras, servindo de suporte à criança para o seu desenvolvimento, sendo a educação informal, por exemplo aquela que ocorre no seio familiar, aquela que vem contribuir significativamente para o sucesso/insucesso na educação formal (escola). Inclui-se nessa aprendizagem informar os hábitos de trabalho, a imagem da escola, a expectativa pessoal de eficácia face às aprendizagens e ao rendimento, por exemplo.

A família possui, portanto, um impacto significativo na vida dos indivíduos, na medida em que se constitui como um sistema no qual emergem interações

significativas, assumindo um impacto relevante do desenvolvimento psicossocial dos elementos que a compõem (Cruz et al., 2011). Este crescimento ocorre quer ao nível psicossocial quer ao nível das aprendizagens. Por tudo isto a família pode entender-se como um contexto privilegiado de desenvolvimento e promoção dos elementos que a integram, não só dos pais, mas sobretudo dos menores.

Como vimos mais atrás, na fase da adolescência do aluno, a família assume particular relevância no processo de construção da identidade e no processo de autonomização, pelo que a qualidade das interações familiares parecem associar-se à adaptação social, à aprendizagem escolar e ao próprio desenvolvimento de projetos vocacionais dos adolescentes tomando as vivências escolares do êxito e do fracasso como referência. Isto posto, torna-se relevante atender às características da família em si mesma, sendo possível agrupar as enunciadas variáveis em diferentes dimensões, como sejam o nível socioeconómico e nível cultural, sendo que também essa sua influência se faz sentir em função de variáveis como a idade e o género dos seus educandos (variáveis a que daremos atenção no nosso estudo empírico à frente apresentado).

Neste sentido, os resultados de diferentes investigações realizadas indiciam que poderá ser estabelecida uma relação entre as referidas variáveis e a capacidade de envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, relação esta comprometida entre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar (Patrikakau, 1996; Pauson, 1994). No mesmo sentido, González-Pienda (2003) prescreve uma relação entre a forma de atuação da família e o rendimento escolar dos alunos, admitindo a possibilidade de agrupar as variáveis em diferentes dimensões: relacionadas com a estrutura ou configuração familiar, o estatuto socioeconómico (profissão e nível académico dos pais, zona de residência, ambiente socio cultural) e clima educativo familiar (atitude dos pais face aos filhos, estilos educativos ou expectativas dos pais sobre as capacidades cognitivas e de aprendizagem dos filhos). No âmbito deste estudo daremos especial enfoque neste ponto das variáveis sociofamiliares às seguintes variáveis: estilos educativos parentais, nível socioeconómico e habilitações académicas dos pais, envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos, fazendo referência às próprias expectativas dos pais em relação aos filhos.

### 1.3.2.1 As práticas e os estilos educativos parentais

As práticas educativas e os estilos educativos parentais possuem uma forte influência no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, assumindo assim um especial enfoque ao longo do processo educativo. Quer um quer outro conceito têm sido amplamente estudados, tal a sua relevância. Importa desde já distinguir os dois conceitos, frequentemente divulgados na literatura da área da parentalidade.

As práticas educativas parentais constituem-se como estratégias a que os pais recorrem, no sentido de diminuir os comportamentos negativos dos filhos ou por sua vez a aumentar os comportamentos desejados (Darling & Steinberg, 1993). A literatura aponta duas dimensões das práticas educativas: não coercivas e coercivas. Quanto às primeiras, os pais recorrem a estas no sentido de aumentar os comportamentos positivos, reforçando-os positivamente, através do afeto, comunicação). Já as práticas coercivas, tal como o próprio nome indica, os pais recorrem a estímulos aversivos, tais como punição física ou verbal (Broecker & Jou, 2007).

Já o estilo educativo parental, segundo Darling e Steinberg (1993), referem-se às atitudes dos pais que favorecem o clima emocional em que ocorrem os comportamentos educativos dos pais, comportamentos estes que incluem as próprias práticas educativas parentais mas também aspetos específicos da relação pais-filhos tais como linguagem utilizada, tom de voz, linguagem corporal entre outras. O comportamento educativo dos pais, ou seja, o seu estilo educativo, refletido na qualidade das interações estabelecidas, é analisado em função de um conjunto de variáveis e perceção dos filhos em relação aos pais. Shaefer (1965), acrescenta que mais do que as práticas educativas dos pais, a perceção que os filhos possuem das mesmas terá uma maior influência no seu desenvolvimento.

Baumrind (1966,1991) identificou quatro categorias passíveis de enquadrar os estilos educativos levados a cabo pelos pais: democrático, autoritário, permissivo e negligente. Estes estilos diferenciam-se de acordo com a forma como os pais demonstram a sua autoridade, tolerância e expressão dos afetos.

As famílias democráticas promovem o diálogo, tendo em vista o ponto de vista da criança, não deixando de colocar o ponto de vista do adulto. Os progenitores impõem

limites e normas de comportamento num ambiente afetivo e pautado por uma comunicação positiva (Faria, Camacho, Antunes, & Almeida, 2012). No que respeita ao estilo autoritário, os pais apresentam alguma rigidez e exigência excessiva procurando sempre que possível controlar o comportamento dos filhos e demonstrando pouca afetividade em relação aos filhos. Obediência e punição são assim valorizadas neste contexto, não havendo estimulação da sua autonomia e independência. A comunicação não é fomentada e é diminuta. Os filhos tendem a apresentar insegurança, submissão, sendo que apresentam comportamentos antissociais tais como consumos de substâncias que tem influência no seu rendimento académico (Martinho & Dias, 2010).

Os pais permissivos procuram acima de tudo não apresentarem uma atitude punitiva face aos filhos, não representando um modelo para os filhos, procuram antes satisfazer os seus desejos (Martinho & Dias). Estes adolescentes, pela ausência de normas e limites apresentam frequentemente problemas de comportamento, enveredando por condutas desviantes. Os filhos de pais negligentes são os que possuem um rendimento escolar mais baixo, um baixo nível de ajustamento psicológico, apresentando baixa autoestima (Darling, 1999). Os progenitores que praticam este estilo educativo, segundo Martinho e Dias (2010), não são encorajadoras da independência e individualidade dos filhos, não assumindo, no entanto, as responsabilidades parentais apresentando alguma indiferença relativamente às necessidades dos filhos. Este estilo promove tal como o estilo permissivo os comportamentos antissociais por parte dos adolescentes.

Alguns estudos procuraram encontrar relações possíveis entre os diversos estilos educativos dos pais e alguns aspetos do desenvolvimento das crianças/adolescentes. Os filhos de pais democráticos encontram-se de uma forma geral mais associados a características positivas tais como melhor rendimento escolar (Cohen & Rice, 1997) e maiores competências sociais. Os filhos de pais autoritários apresentam uma tendência para um rendimento escolar mediano e ausência de problemas de comportamento, no entanto, manifestam, por regra, baixas competências sociais e baixa autoestima (Darling, 1999).

Os estilos educativos parentais remetem para duas dimensões da esfera educativa: aceitação e conhecimento/monitorização. A dimensão aceitação a um conjunto de

comportamentos positivos dos pais em relação aos filhos tais como afeto positivo, envolvimento parental, suporte emocional. A aceitação parental parece estar relacionada com um melhor desempenho escolar, sendo que alunos que percebem os pais como participantes e envolvidos nas suas vidas bem como mais afetuosos tendem a valorizar mais a escola, percebendo-se de igual forma como mais competentes e por isso encontram-se intrinsecamente motivados para a aprendizagem (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Pelegrina, Garcia-Linares, & Casanova, 2003).

A dimensão monitorização ou conhecimento dirige-se aos comportamentos parentais com vista à obtenção de informações relativamente à vida quotidiana dos seus educandos (Cruz et al, 2011). Os problemas de comportamentos, abuso de substâncias e insucesso escolar encontram-se associados a baixos níveis de monitorização por parte dos pais (Crouter & Head, 2002). Assim, se um estilo permissivo caracteriza-se por uma baixa monitorização parental e níveis altos de aceitação, um estilo autoritário associa-se a altos níveis de monitorização contrastando nesse sentido com a aceitação. Ora, se num estilo democrático observamos um equilíbrio entre as duas dimensões – monitorização e aceitação - se por um lado dão espaço à individualidade dos filhos, por outro não deixam de estabelecer as regras e limites necessários ao seu controlo, já num estilo negligente, observamos uma inexistência de comportamentos de monitorização e supervisão (ausência de apoio às necessidades e interesses dos filhos bem como de ausência comportamentos de supervisão).

Famílias denominadas de risco, quer pelo contexto socioeconómico e social em que vivem quer pela vivência de problemáticas de risco associadas tais como consumos de álcool e drogas, conduta agressiva e violenta, entre outras, confrontam-se com dificuldades acrescidas, muitas das vezes pela ausência de recursos ou presença de recursos limitados para o desempenho da função parental. Esta confrontação poderá fazer emergir nos pais um sentimento de importância e incompetência que traz consequências para si e para as próprias crianças (Ferreira, 2008). Respostas de intervenção ao nível da formação parental poderão ser determinantes para a mudança desta realidade e assim auxiliar os pais no exercício da sua parentalidade.

### 1.3.2.2 Nível socioeconómico dos pais

Com relação ao nível socioeconómico, os estudos empíricos indiciam diferenças significativas, caso o meio seja alto, médio ou baixo (Gomes, 1987). Níveis socioeconómicos baixos estão, por regra, associados com maior frequência a situações de insucesso e a casos de abandono escolar. Pais com baixo nível socioeconómico apresentam, frequentemente, estilos e estratégias pouco eficazes ao nível das interações que estabelecem com os filhos relativamente às atividades escolares dos filhos, bem como revelam baixas expectativas face às mesmas (Pérez-Díaz, Rodriguez, & Sanchez, 2001).

A investigação é bastante recorrente em termos de resultados a este propósito: crianças oriundas de meios desfavorecidos apresentam um desempenho cognitivo mais pobre quando comparadas com crianças de níveis sócio económicos mais altos (Tong et al., 2007). Procurando uma explicação para este facto, podemos evocar a teoria de Vygostky (1977), quando advoga que as crianças oriundas de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos possuem menos oportunidades de contactar com os meios e ferramentas inerentes a uma cultura escolar, o que poderá comprometer o seu próprio desenvolvimento cognitivo. Numa perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, há que considerar a dinâmica constante existente entre sujeito e contextos em que se insere, desde os mais próximos aos mais afastados (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992). O insucesso escolar parece assim ter uma maior prevalência em alunos oriundos de famílias desfavorecidas (Veiga & Antunes, 2005).

Nesta mesma linha de análise sobre o impacto das variáveis socioculturais no desenvolvimento humano, diversos autores têm pretendido estudar a relação existente entre origem social e desempenho cognitivo, nomeadamente no que respeita aos resultados alcançados nos testes de inteligência. Os resultados apontam para que alunos oriundos de meios económicos favorecidos apresentam resultados mais positivos nas provas cognitivas (Almeida, 1988; Lemos, 2006). Formosinho (1991) refere-se à influência das variáveis familiares no constructo “inteligência”, sugerindo que mais do que o nível socioeconómico dos pais, as habilitações académicas dos mesmos (e alguns autores mencionam em particular o índice de

escolaridade da mãe) têm um maior impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças e nos seus resultados nos testes de inteligência. Outros estudos apontam que as habilitações dos pais possuem uma influência indireta no rendimento escolar dos filhos na medida em que possuem real impacto na motivação dos mesmos para a aprendizagem (Lozano Díaz, 2003).

### 1.3.2.3 Envolvimento e participação dos pais na escola

Uma análise da relação da família com o sucesso escolar dos alunos não pode prescindir de uma referência à interação família-escola, na medida em que constituem-se como dois agentes educativos essenciais ao desenvolvimento das crianças (Sánchez, 2011; Silva, 2002). A própria escola também sofreu alterações ao longo dos tempos. Por exemplo, a ideia da escola para todos, inclusiva, obrigatória e gratuita para todos, transformou a educação formal como a verdadeira protagonista do processo de formação das crianças e jovens, bem como no seu futuro profissional. A escola atende a todos e de algum modo se massifica, tendo também dificuldades acrescidas de responder a todos os alunos nos seus interesses e dificuldades. Importa, por isso, ver como família e escola convergem para melhor se atender à individualidade do aluno.

A escola, perspectivada como um contexto de desenvolvimento privilegiado desde a infância, deixa de fazer sentido se não se contemplar a sua relação coma própria família, família esta também considerada um contexto primordial de aquisição de competências. Aluno e filho são a mesma pessoa, pelo que o estreitar desta relação só poderá trazer benefícios (Garcia-Bacete, 2003). Se a atuação de ambos os agentes não se desenvolve de uma forma coordenada e coerente, o próprio desenvolvimento das crianças estará limitado. Investigadores apontam para uma correlação positiva entre qualidade da relação escola-família e o rendimento escolar, bem como o desenvolvimento de comportamentos positivos, por parte dos alunos. A existência de um contínuo coerente entre o que é requerido em casa pelos pais e o que a própria escola requer dos alunos em termos de atitudes e comportamentos, nem sempre ocorre, verificando-se do um desfasamento existe entre família e escola. A

importância de fortalecer o elo escola-família revela-se determinante para a promoção do bem-estar e sucesso académico dos alunos (Veiga & Antunes, 2005).

A participação ou envolvimento escolar dos pais pode ocorrer de variadas formas, indo de uma participação de carácter individual até uma participação de carácter coletivo. Relativamente à participação individual, esta poderá ser feita através de tutorias de pais. Por norma este tipo de comunicação ou consultoria entre pais/professor traz importantes efeitos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso dos alunos. Poderão, também, participar ajudando os filhos nas tarefas escolares, bem como na participação de atividades promovidas pela escola, enquanto duas formas ainda de participação a título individual. Relativamente à participação coletiva, poderá ser pela participação nas reuniões de pais, pertencer à associação de pais da escola ou integrar escolas de pais, entre outras (Prados & Lorca, 2006).

A escola deverá ter um papel na diminuição do desfasamento entre os dois contextos e funcionar como *“um sistema compensatório das deficiências familiares, acautelando elevada descontinuidade entre os dois contextos”* (Veiga & Antunes, 2005, p.1099). Fenómenos tais como o insucesso e absentismo escolar, verificados na sua maioria em crianças oriundas de famílias com nível socioeconómico baixo, parecem encontrar-se associados também a uma fraca ligação entre escola-família (Veiga & Antunes, 2005). Problemáticas tais como o insucesso e abandono escolar, que a investigação sugere como mais evidentes em alunos provenientes de nível socio cultural mais baixos, têm sido correlacionados com a descontinuidade existentes entre os dois contextos educativos primordiais – escola e família.

De novo podemos aceitar, de acordo com alguns estudos, que as habilitações académicas dos pais se revelam determinantes das expectativas e metas escolares dos filhos (Almeida, & Miranda, 2011; Mella & Ortiz, 1999). Nesta perspetiva, as habilitações académicas dos pais favorecem um maior envolvimento na vida escolar dos filhos, potenciando quer o desenvolvimento cognitivo das crianças, a autoestima e os métodos de estudo a que recorrem, bem como o desenvolvimento de um estilo motivacional intrínseco e interno em termos de atribuições causais. Como já referimos, vários estudos apontam para a existência de uma correlação entre o envolvimento/participação dos pais no processo educativo dos filhos e o seu

rendimento académico, sendo que esta variável parece assumir um maior impacto do que o próprio contexto socioeconómico (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007). Consideramos, portanto, que a dimensão do envolvimento/implicação dos pais parece assumir uma influência indireta ou medida no rendimento escolar dos alunos na medida em que se focaliza primeiramente nas suas variáveis cognitivas e motivacionais, e, só depois, no seu desempenho académico. Também em Portugal, Veiga e Antunes (2005), corroborando resultados de outras investigações, debruçaram-se sobre o estudo da influência de variáveis familiares na motivação escolar dos alunos. Assim, a uma maior implicação dos pais na escola encontra-se associado um melhor rendimento escolar. A motivação escolar dos alunos é influenciada diretamente por um conjunto de variáveis relacionadas com o contexto familiar, sendo que a sua motivação se apresenta mais elevada naqueles que têm uma maior perceção da família como promotora de apoio, estando nestes casos subjacente um autoconceito familiar mais elevado.

Em síntese, o rendimento académico apresenta, por isso, correlações com as expectativas dos pais em relação aos filhos bem como com o envolvimento familiar na vida escolar dos filhos, sendo que estas variáveis assumem um maior valor preditivo sobre o rendimento escolar (Lozano, Uzquiano, Almeida, Blanco, Fernandez, Enríquez, & Cadavid, 2011). Desta forma, quanto maior o envolvimento dos pais na escola bem como quanto mais expectativas positivas têm em relação aos seus filhos, melhor será o desempenho escolar dos mesmos. Como afirmámos, a investigação disponível destaca a primazia da família no desenvolvimento dos filhos, designadamente ao nível do seu impacto nas habilidades cognitivas desenvolvidas e no rendimento académico dos mesmos e, conseqüentemente, no seu percurso vocacional. As perceções que os adolescentes possuem das relações familiares bem como a origem sociocultural da família e as expectativas dos pais quanto ao futuro dos filhos serão tomadas neste estudo, mais concretamente no estudo empírico realizado.

### 1.4 Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, elencamos e descrevemos um conjunto de variáveis associadas ao rendimento e percurso escolar dos alunos. Em termos de variáveis pessoais destacamos as suas habilidades cognitivas, alertando que estas não se podem reduzir à inteligência antes devem considerar aspetos mais qualitativos como sejam os estilos cognitivos, e também as variáveis motivacionais. De entre as variáveis motivacionais quisemos destacar os motivos pelos quais os alunos estudam (metas académicas) e também a ressonância íntima das experiências de sucesso e de fracasso, mais concretamente as atribuições causais que os alunos formulam face ao melhor ou pior desempenho escolar.

Em seguida elencamos um conjunto de variáveis sociofamiliares, entendidas como enquadradoras do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem escolar. Em concreto, destacamos os estilos e as práticas educativas parentais, o nível socioeconómico dos pais e o seu envolvimento nas atividades escolares dos seus educandos.

Todas estas variáveis irão ser consideradas no nosso estudo empírico, descrito no próximo capítulo. Em síntese, mesmo não focando na escola e nos seus professores, igualmente importantes para se explicar a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, foi nossa intenção não circunscrever o sucesso e o insucesso escolar às variáveis do aluno. No quadro de um modelo ecológico do desenvolvimento e de aprendizagem, também os encarregados de educação e vida familiar assumem parte da responsabilidade pelos comportamentos escolares dos alunos, em particular a sua aprendizagem e rendimento.

**METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

**2.1 Introdução**

Concebido para descrever a metodologia seguida na realização do estudo empírico da nossa dissertação, ao longo deste capítulo serão referidos as opções metodológicas seguidas na concretização da nossa investigação. Assim, iniciamos pela descrição dos objetivos centrais da investigação desenvolvida.

Não sendo possível, pela natureza do estudo em termos de amostra escolhida para recolha de dados, fixar verdadeiras hipóteses a testar, fixamos os nossos objetivos mais em termos de questões a que pretendemos responder com este estudo, assim acabando por assumir as principais justificações que estiveram presentes quando decidimos concretizar esta pesquisa. Assim, avançamos definidas as questões ou objetivos centrais, para a descrição dos procedimentos metodológicos propriamente ditos na condução do nosso estudo. Neste apartado, procedemos à descrição dos sujeitos participantes e sua caracterização na certeza que não estamos face a qualquer amostra ou a qualquer tentativa de generalização dos resultados posteriormente. Da mesma forma, avançamos para a descrição dos instrumentos utilizados na recolha da informação a analisar, assim como dos procedimentos que foram seguidos na aplicação dos instrumentos e no tratamento da informação recolhida. Desde logo, importará referir que foi nossa intenção nesta investigação assegurar um tratamento da informação que recorresse a uma metodologia mista, ou seja, combinando métodos qualitativos e quantitativos de análise, acreditando na sua complementaridade e maior profundidade na compreensão da informação que nos interessa considerar neste estudo.

### 2.2 Definição dos objetivos de estudo

Com o presente estudo pretendemos apreciar o peso relativo de um conjunto de variáveis pessoais e familiares dos alunos, no seu percurso e no seu rendimento escolar. Com este objetivo pretendemos estudar qual destes dois conjuntos de variáveis (pessoais e familiares) acaba por ter mais impacto no rendimento escolar das crianças/adolescentes.

Sabendo nós que variáveis pessoais e variáveis familiares dos adolescentes convergem para explicar o seu desenvolvimento psicossocial e percursos formativos, pretendemos com o nosso estudo saber se os dados recolhidos nos permitem ponderar a importância relativa destes dois conjuntos de variáveis, conforme a revisão bibliográfica indicia.

Este objetivo geral pode subdividir-se por objetivos mais específicos. Com estes objetivos mais específicos pretendemos responder à questão sobre o peso relativo de fatores singulares que acabam por integrar ou descrever aquilo que podemos agrupar em variáveis pessoais e variáveis familiares. Assim, procuraremos aferir qual o peso relativo de cada uma das variáveis pessoais (metas académicas, habilidades cognitivas, projetos vocacionais futuros) e familiares - atividade profissional dos pais, habilitações literárias dos pais, envolvimento escolar dos pais (intencionalidade educativa dos assuntos tratados nos contactos estabelecidos entre pais e escola), bem como a perceção dos adolescentes acerca dos estilos educativos parentais - no rendimento escolar dos adolescentes (rendimento escolar nas disciplinas académicas, rendimento escolar nas disciplinas mais diretamente relacionadas com a área das expressões e número de retenções escolares ou reprovações anteriores).

Por último, procuraremos verificar, se tais variáveis, se diferenciam no seu impacto em função da natureza das próprias disciplinas curriculares (académicas e expressões), bem como dos dois ciclos escolares considerados: 2º ciclo (5º/6º anos) *versus* 3º ciclo (8º/9º anos). Este terceiro objetivo, reconhece as diferenças existentes entre as várias disciplinas curriculares no que diz respeito à sua dificuldade percebida por alunos e professores, e, também, dos níveis de rendimento diferenciados obtidos pelos alunos. São conhecidas, por exemplo, as maiores dificuldades nas ciências ou as maiores facilidades de aprendizagem ou as classificações escolares mais elevadas

nas disciplinas de expressões. Aliás, a par da resposta a esta questão diferencial das disciplinas curriculares, queremos ainda considerar o ano escolar em que os alunos se encontram, acreditando que à medida que avançamos na escolaridade as atividades curriculares tendem a tornar-se mais complexas e difíceis, tanto quanto é verbalizado pelos alunos e suas famílias.

Em síntese, com a concretização do nosso estudo pretendemos responder às seguintes questões:

- (i) Como na literatura existente nesta área de estudo, podemos encontrar uma associação relevante entre as variáveis familiares bem variáveis pessoais e o rendimento escolar na adolescência?
- (ii) Podemos antecipar um efeito diferente em termos de importância ponderando as variáveis pessoais e familiares dos adolescentes quando queremos analisar o seu rendimento escolar, assumindo as variáveis pessoais do aluno maior importância?
- (iii) O peso das variáveis pessoais e familiares no rendimento escolar difere consoante a natureza mais ou menos académica das disciplinas curriculares, sendo mais decisivas, tais variáveis, nas disciplinas académicas?
- (iv) A relevância das variáveis pessoais e familiares na explicação do rendimento escolar dos alunos difere consoante o ciclo de estudos que os alunos frequentam, assumindo maior relevância na explicação do rendimento escolar no 2º ciclo?

Finalmente, gostaríamos de destacar que este conjunto de objetivos e de questões se colocam tomando um pequeno grupo de adolescentes de duas faixas escolares/etárias provenientes de famílias de risco em termos de integração social, apresentando estes adolescentes também um risco acrescido de insucesso escolar. Pela relevância deste ponto, avançamos de seguida para a descrição dos participantes neste estudo, ou seja, as características sociais e académicas destes adolescentes.

### 2.3 Caracterização dos participantes

Previamente à apresentação dos participantes importa, desde já, referir que a seleção dos mesmos teve como ponto de partida comum o facto de todos eles frequentarem uma resposta social – Centro Comunitário – numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade do Porto. Trata-se de uma instituição localizada na zona Ocidental da cidade do Porto, e que intervém primordialmente com uma população em situação de risco social, junto a um dos bairros problemáticos desta cidade.

Esta resposta social abrange cerca de 200 utentes, tendo como população alvo, crianças/jovens, suas famílias e comunidade, disponibilizando um vasto leque de atividades tais como: atividades lúdico-pedagógicas, apoio ao estudo, artísticas e culturais, bem como um serviço de Psicologia (educação parental, acompanhamento individual e encaminhamento vocacional e formativo) e de Serviço Social.

De realçar, o contexto onde a Instituição se encontra inserida, contexto esse onde é possível diagnosticar a manifestação de distintos fenómenos de pobreza e exclusão social. Os baixos rendimentos familiares são predominantes e encontram-se associados às baixas habilitações e conseqüentemente ao desemprego e emprego precário, ao Rendimento Social de Inserção e às baixas pensões. No entanto, a precaridade económica não é o único fator de vulnerabilidade registado nesta realidade social, sendo também de referir a toxicodependência, o alcoolismo, a violência familiar, o abandono e absentismo escolar ou a maternidade precoce por parte das adolescentes.

O relatório de atividades de 2010, elaborado pela Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ) Porto Ocidental, refere a Freguesia em causa, como a que teve um maior número de ocorrências, destacando os bairros próximos da instituição, e de onde são oriundos a maior parte dos utentes, como territórios de maior risco social. As problemáticas mais frequentes, ainda segundo este relatório da CPCJ, são a violência familiar, o absentismo escolar e a negligência. De acrescentar, que os utentes desta IPSS são na sua grande maioria moradores/residentes em bairros sociais

da freguesia e bastante próximos da instituição em causa, constituindo-se como áreas geográficas primordiais de intervenção.

Partindo de um total de cerca de 120 crianças e jovens, selecionamos crianças/jovens que ainda se encontravam a estudar, nomeadamente a frequentar o 2º e 3º ciclo do ensino básico (constituindo-se dois grupos distintos de crianças e adolescentes: alunos do 5º e 6º anos e alunos do 8º e 9º anos de escolaridade), no ano letivo 2011/2012, perfazendo um total de 43 crianças/jovens. Deste total, 46,5% são do sexo feminino e 53,5% do sexo masculino, sendo que as idades oscilam entre os 10 anos (5 crianças) e os 16 anos (3 jovens), situando-se a média de idades nos 12,7 anos (desvio padrão situado em 1.92).

Relativamente ao ciclo em que se enquadram – 2º e 3º ciclo do ensino básico – os participantes distribuem-se de forma relativamente equitativa, sendo que 53,5% (23 participantes) frequentam o 2º ciclo e outros 46,6% (20 participantes) frequentam o 3º ciclo. No que concerne ao número de retenções anteriores, 44,2% já ficaram retidos, pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar sendo que 13 ficaram retidos uma vez, 5 duas vezes e 1 três vezes. A maior percentagem de retenções 52,6% encontra-se associada ao 1º ciclo.

No que respeita à preferência dos participantes relativamente às disciplinas de natureza mais académica tais como a língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e história, ou da área das expressões tais como educação visual e tecnológica, educação física e educação musical, 27,9% apontaram as primeiras, 39,5% apontaram as segundas como as suas disciplinas preferidas, sendo que 32,6% nomeou uma ou mais disciplinas de cada uma das áreas. Já relativamente às áreas em que apresentam maior dificuldade, 95,3% dos inquiridos referem maiores dificuldades nas disciplinas de natureza mais académica.

Do total de participantes, de referir que 76,7% são residentes nos bairros próximos da instituição e que 23,3% ou já residiram na proximidade ou possuem familiares na zona. Caracterizamos seguidamente os participantes no estudo em termos socioeconómicos, partindo de indicadores como o escalão atribuído pelo serviço de ação social escolar – SASE - bem como pelas habilitações e profissão dos pais e encarregados de educação. Relativamente ao escalão de SASE e uma vez que a sua atribuição encontra-se diretamente relacionada com o escalão de abono de família,

considera-se que o mesmo poderá ser um indicador do nível socioeconómico da família. Assim, 39,5% das crianças/jovens foi-lhes atribuído o escalão A, beneficiando da totalidade dos apoios previstos; a 18,6% das crianças/jovens foi-lhes atribuído o escalão B, beneficiando de 50% dos apoios previstos; tendo os restantes 41,9% sido enquadrados no escalão C, que permite apenas o acesso a computadores portáteis e banda larga em condições especiais (informação constante no Despacho 20 956/2008).

Os pais apresentam uma idade entre 30 e 57 anos (média de idade de 40.4 anos e desvio padrão de 6.50) e as mães apresentam uma idade que varia entre 30 e 55 anos (média de idade de 38.7 anos (desvio padrão de 6.25). No que respeita ao nível de escolaridade familiar: as habilitações dos pais oscilam entre a 1º classe (1) e o 12º ano (3), tendo a maioria o 9º ano (10 – 23,3%). As habilitações académicas das mães oscilam entre o 1º ano (1) e licenciatura (2), sendo que a maioria (10, 23.3%) situa-se também no 9º ano. Refira-se que 16,3% dos participantes não referiu as habilitações das mães e 20,9% as habilitações dos pais (alguns destes alunos não possuem qualquer contacto com os seus progenitores, encontrando-se entregues legalmente a outro familiar).

No que respeita à profissão dos pais, as mesmas foram categorizadas em nível baixo, médio e alto, de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (CNP), sendo que foram ainda considerados os desempregados e os reformados. Na tabela seguinte (Tabela 1) procedemos a esta descrição socioeconómica das famílias.

Tabela 1 - Descrição do nível socioeconómico familiar

Níveis	Pai	Mãe	Categorias socioprofissionais
<b>Baixo</b>	7 (16,3%)	16 (37,2%)	Profissões ligadas com a transformação dos recursos naturais, operários, artífices, e trabalhadores não qualificados
<b>Médio</b>	18 (41,9%)	13 (30,3%)	Profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo e similares, comerciantes, grupos da CNP 4 e 5
<b>Médio Alto</b>	0	3 (7%)	Profissionais com formação de nível superior. Quadros superiores da administração pública, quadros superiores das empresas. Profissões científicas e intelectuais, grupos 1 e 2 da CNP.
<b>Desempregado</b>	9 (20,9%)	7 (16,3%)	
<b>Reformado</b>	1 (2,3%)	0	
<b>Não respondeu</b>	8 (18,6%)	7(16,3%)	

Relativamente à pessoa que se disponibilizou para a entrevista verificamos que a larga maioria das entrevistas foram realizadas junto das mães (31- 72.1%), contrastando com apenas 1 pai (2.3%). A este propósito parece-nos interessante referir que os avós surgem 7 vezes nas entrevistas realizadas (16.3%), superando claramente a presença do progenitor (sexo masculino).

### 2.4 Variáveis em estudo e instrumentos de avaliação

Para a realização do presente projeto de investigação contemplaram-se múltiplas variáveis dada a complexidade e a natureza multivariada do problema em estudo. Como variáveis independentes contemplaram-se: (i) variáveis pessoais relativas aos adolescentes tais como as habilidades cognitivas, as metas académicas, expectativas quanto ao expectativas escolares e profissionais futuro, e (ii) variáveis familiares tais como habilitações dos pais, nível socioeconómico dos pais, estilos educativos parentais e envolvimento escolar dos pais. Veremos na análise dos resultados que algumas destas variáveis acabaram por ser cruzadas entre si para assim permitirem descrições mais seguras dos subgrupos de alunos.

Foram também recolhidos alguns dados sociodemográficos relativos aos adolescentes participantes no estudo e respetiva família, que procuram complementar as variáveis referidas nomeadamente a idade dos pais, habilitações e profissão dos pais, atribuição de SASE e respetivo escalão. Ainda ao nível dos alunos quisemos saber quais as suas disciplinas preferidas e quais aquelas em que apresentavam mais dificuldades em termos de aprendizagem e/ou rendimento.

Como variáveis dependentes neste nosso estudo contemplou-se o rendimento escolar (rendimento escolar obtido no 1º período bem como o número de retenções escolares anteriores). Como já comentamos, as disciplinas curriculares foram agrupadas em dois tipos: as ditas mais académicas e as mais relacionadas com a área das expressões. Esta divisão procurou atender a diferenças verbalizadas por estes alunos relativamente à sua aprendizagem e classificações nas mesmas disciplinas.

Para avaliação destas variáveis recorreremos a vários instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada aos pais/encarregados de educação; entrevista semiestruturada aos adolescentes; e aplicação de algumas provas psicológicas (BPR, IMA e QEEP) que serão apresentadas de forma mais detalhada de seguida, devidamente enquadradas como variáveis independentes do nosso estudo.

### 2.4.1 Dados sociodemográficos

A recolha dos referidos dados foi desenvolvida com o recurso a entrevistas semiestruturada aos adolescentes e respetivos progenitores, tendo por base uma ficha desenvolvida para o efeito. Incluímos neste grande grupo as variáveis descritivas da origem social e cultural dos adolescentes a estudar, por exemplo as habilitações académicas dos pais e atividade profissional dos pais. Também foram registados elementos informativos relativos à idade e ao género dos alunos.

### 2.4.2 Habilidades cognitivas

Procedemos à avaliação das capacidades cognitivas dos alunos através da *Bateria de Provas de Raciocínio – BPR* (Almeida, 2003). Nesta bateria encontram-se incluídas três versões de provas de acordo com os níveis de escolaridade dos alunos a que se destinam, nomeadamente: versão 5/6 (direcionada para alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade); versão 7/9 (dirigida para alunos que frequentam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade); e versão 10/12 (aplicada a alunos que frequentam o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Esta bateria tem o objetivo de avaliar a “(...) *capacidade de inferir e aplicar relações (raciocínio), recorrendo a tarefas de conteúdo diferenciado (figurativo - abstrato, numérico, verbal, mecânico e espacial)*” (Almeida & Lemos, 2006, p.3), pretende assim avaliar as habilidades cognitivas dos alunos em termos de raciocínio indutivo (apreenderem relações entre elementos) e dedutivo (aplicarem essas mesmas relações a outras situações).

No presente estudo, apenas foram utilizadas as **versões 5/6 e 7/9** já que são as adequadas aos ciclos de escolaridade frequentados pelos participantes (5º, 6º, 8º e 9º anos de escolaridade). As duas versões possuem em comum três provas (embora com algumas diferenças): raciocínio abstrato (RA), raciocínio verbal (RV), raciocínio numérico (RN). A versão 5/6 possui mais uma prova – Raciocínio prático (resolução e problemas); a versão 7/9 e 10/11 possui mais duas provas – Raciocínio mecânico (RM) e Raciocínio espacial (RE).

No presente estudo, apenas se recorreu às provas RA, RV e RN. Passaremos de seguida a uma breve descrição de cada uma das provas aplicadas aos participantes no estudo. Relativamente à prova RA, consiste numa apresentação ao sujeito de analogias figurativas, que o sujeito terá que completar. O sujeito tem que numa primeira fase apreender a relação entre os dois primeiros elementos e numa segunda fase selecionar a quarta figura de modo a repetir a relação apreendida inicialmente com o 3º elemento.

NA prova RV, são apresentadas ao sujeito analogias verbais que devem ser completadas pelo sujeito. Para tal, primeiro terá que descobrir a relação entre duas palavras, para que depois seja capaz de aplicar essa mesma relação na formação de um segundo par de palavras, selecionando entre as opções a que melhor completa a analogia. Esta prova combina o conhecimento do sujeito em termos de vocabulário e a sua capacidade de estabelecer relações entre as diferentes palavras.

A prova RN pretende avaliar a capacidade do sujeito para efetuar cálculos mas acima de tudo para inferir relações entre números. É constituída por séries de números que se encontram incompletas. O aluno depois de descobrir qual a sequência deverá continuar ou completar as séries de números apresentadas, completando assim os dois números em falta.

### **2.4.3 Metas académicas**

Para a avaliação dos níveis e tipos de motivação escolar dos participantes recorreremos ao *Inventário de Metas Académicas – IMA* (Miranda & Almeida, 2005, 2006). Este questionário pretende avaliar os objetivos/metasp de realização académicas.

Trata-se de um instrumento de auto-relato, constituído por 30 itens distribuídos de forma aleatória por cinco dimensões: Metas orientadas para a aprendizagem; Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; Metas orientadas para objetivos futuros; Metas orientadas para objetivos a curto/médio prazo; e Metas orientadas para o evitamento da pressão social (Miranda e Almeida, 2006).

As respostas dos participantes são dadas numa escala de formato *likert* em função do grau de frequência (1 - nunca; 5 – sempre), distribuindo-se os itens pelas cinco dimensões referidas.

#### 2.4.4 Expetativas escolares e profissionais

Informações relativas a esta variável foram obtidas através da realização de *Entrevistas Semiestruturadas aos adolescentes*. Pretende-se, através das mesmas, recolher informação relativa ao nível escolar que os mesmos pretendem estudar, bem como o sector e nível de atividade profissional que pensam/prendem vir a exercer na idade adulta. Reconhecendo que estes alunos apresentam frequentemente um discurso muito pobre sobre o seu futuro e expetativas escolares e profissionais, e ainda um discurso pouco coerente sobre o assunto, foi nossa opção não aplicar qualquer escala psicológica para a avaliação desta variável. Em alternativa colocamos algumas questões na entrevista procurando avaliar quais as suas expetativas escolares e profissionais relativamente ao seu futuro.

#### 2.4.5 Estilos educativos parentais (perceção dos adolescentes)

Com o objetivo de avaliarmos os estilos educativos parentais recorreremos aos instrumentos de avaliação *Questionário de Estilos Educativos Parentais – QEEP*. *Este questionário tem por base o questionário de Lamborn e colaboradores (1991), que foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Ducharne, Cruz, Marinho e Grande (2006). Tem por base as dimensões: dimensões de responsividade/afeto/envolvimento ou aceitação parental e supervisão/exigência ou monitorização.*

Trata-se de um questionário de autorrelato que pretende avaliar as perceções que as crianças/jovens possuem acerca dos estilos educativos dos seus pais ou possíveis cuidadores, sendo constituído por 19 itens agrupados em duas subescalas – aceitação (9 itens) e monitorização (10 itens), permitindo no final diferenciar os estilos educativos propostos por Baumrind (1971), em função da combinação das pontuações nas duas dimensões (aceitação e monitorização).

Todos os itens são avaliados segundo uma escala de resposta de tipo *likert* com quatro pontos, fornecendo a pontuação de acordo com o seu grau de acordo. Nos

cinco primeiros itens o adolescente avalia o pai e mãe separadamente. A cotação é atribuída a cada dimensão (aceitação e monitorização) sendo obtida através do somatório dos itens que constituem a subescala (Ducharne et al., 2006).

### **2.4.6 Envolvimento escolar dos pais**

O recurso a uma *Entrevista semiestruturada* aos pais procurou recolher informação que explicitasse o nível de expectativas acerca do futuro escolar e profissional dos filhos (prolongamento dos estudos e tipo de atividade profissional desejada para o seu futuro ou idade adulta), bem como uma apreciação da intencionalidade educativa dos assuntos tratados nos contactos estabelecidos entre pais/cuidadores e os seus professores ou direção do estabelecimento escolar.

### **2.4.7 Rendimento escolar**

Passando à descrição das variáveis dependentes, no que concerne ao rendimento escolar dos participantes consideraram-se dois indicadores globais: o número de retenções escolares anteriores e a média das classificações nas diferentes disciplinas curriculares no final do 1º período.

Para efeitos de uma análise diferencial do rendimento escolar foi nossa intenção considerar três grandes áreas curriculares: área das humanidades (português, história e inglês); área de ciências (matemática, ciências e físico-química); área das expressões (educação visual e tecnológica, educação física e educação musical); veremos mais à frente que reunimos apenas em dois grupos (académicas e expressões). A informação relativa ao rendimento escolar diz respeito ao 1º período do ano letivo, tendo sido recolhida junto dos participantes no momento da entrevista conduzida.

## **2.5 Procedimentos**

A recolha de dados decorreu entre Outubro e Dezembro de 2011, reportando-se assim ao ano letivo 2011/2012. Para a realização deste estudo, foi necessário obter consentimentos formais por parte quer da instituição quer dos próprios participantes. A instituição desde logo se mostrou recetiva a que o presente estudo pudesse ser realizado, nas suas instalações, contemplando a recolha de dados junto dos participantes. No entanto, foi na mesma elaborado um pedido formal à instituição onde constou um breve resumo do estudo a desenvolver contemplando as condições essenciais à própria recolha de dados.

Uma vez obtida a referida autorização institucional, elaboramos um termo de responsabilidade para ser assinado pelos encarregados de educação por forma a ser autorizada a participação dos seus educandos no referido estudo, respeitando-se também de igual forma o princípio do consentimento informado por parte dos próprios adolescentes. Em termos de informação prestada sobre a natureza do estudo em que eram convidados a participar, a justificação dada para o estudo prendeu-se com a necessidade de um melhor conhecimento dos fatores associados ao seu sucesso escolar. Ainda no necessário cumprimento de princípios deontológicos da investigação psicológica junto de menores, foi assegurado aos pais ou encarregados de educação, e também aos alunos, a confidencialidade dos dados, procurando-se respeitar as demais considerações éticas relativas à investigação, como sejam a livre decisão de desistência na participação do estudo sem consequências.

Resolvidos os aspetos mais formais, seguiu-se a organização e compilação do material necessário à recolha de dados, definiram-se procedimentos e efetuou-se a lista dos participantes. As provas psicológicas e as entrevistas foram aplicadas pela investigadora do estudo e sempre num registo individual. No que respeita à recolha de dados junto dos adolescentes, a mesma teve uma ordem pré-estabelecida, tendo início com o preenchimento de dados sociodemográficos, seguindo-se a aplicação da BPR, IMA e, por fim, o QEEP, para que a primeira prova fosse aquela que requiere uma maior concentração por parte dos participantes.

O estudo que realizámos pode entender-se como uma pesquisa de cariz exploratório e correlacional em termos de objetivos e análises estatísticas. A opção será por

métodos quantitativos de análise da informação recolhida, e em função dos resultados obtidos poderemos apreciar posteriormente a possibilidade de algum aprofundamento através de estudo de caso (tomando informação recolhida das próprias entrevistas conduzidas junto dos alunos e dos seus progenitores).

As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao programa SPSS, recorrendo-se a diferentes procedimentos de análise de acordo com os objetivos a cada momento na análise dos dados. Estas análises estatísticas procuraram, também, respeitar a natureza métrica das variáveis, recorrendo-se nas variáveis mais qualitativas a estatística não-paramétrica e nas demais análises estatísticas (variáveis intervalares) a procedimentos de análise de cariz paramétrico. No caso da informação recolhida através da entrevista, o tratamento estatístico incidiu nas categorias de informação criadas após a análise do conjunto das entrevistas realizadas e da decisão de categorização dessa mesma informação através de uma análise de conteúdo (as categorias de informação foram criadas *a posteriori*, em função dos elementos informativos recolhidos junto dos alunos e dos seus encarregados de educação. Depois destes procedimentos, tais categorias passaram a ser registadas na sua frequência e o tratamento estatístico incidiu na taxa de incidência das categorias consideradas.

**APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

**3.1 Introdução**

O terceiro capítulo da tese encontra-se organizado em três tópicos. O primeiro tópico será destinado à apresentação dos resultados, ou seja, a análise da distribuição dos resultados em função das variáveis pessoais (cognitivas, metas académicas, expectativas escolares e profissionais futuro, notas nas disciplinas escolares e retenções escolares anteriores) e das variáveis familiares (estilos educativos parentais e envolvimento escolar dos pais): média, desvios-padrão e os valores mínimo e máximo. Esta descrição pode-se aceitar que complementa os dados já apresentados no capítulo anterior a propósito da descrição dos sujeitos participantes no nosso estudo.

De seguida, será apresentada uma análise inferencial dos resultados (mesmo não tendo verdadeiras hipótese face à reduzida dimensão da amostra, a resposta às questões colocadas apenas é possível através de estatísticas inferenciais), correlacionando separadamente as variáveis pessoais e as familiares com o rendimento escolar dos adolescentes, que contempla as notas nas disciplinas académicas, disciplinas relacionadas com as expressões bem como o número de retenções anteriores. Como afirmámos, mesmo sendo reduzido o número de sujeitos participantes, e podendo considerar o nosso estudo de exploratório, pretendemos analisar possíveis cruzamentos ou relacionamentos das variáveis contemplando informação psicossocial e académica recolhida a propósito destes alunos.

Apreciaremos de igual forma, e em terceiro lugar, o impacto das variáveis pessoais e familiares no rendimento escolar dos adolescentes, considerando as disciplinas acadêmicas e as disciplinas mais relacionadas com as expressões, considerando a amostra total e diferenciando em termos dos participantes que frequentam o 2º e 3º ciclo. Esta separação dos alunos por ciclo de escolaridade procura atender a especificidades, quer da natureza curricular das disciplinas, quer de eventuais particularidades relativamente ao nível de exigência colocado pelos professores e pelas escolas na avaliação escolar.

### **3.2 Resultados nas variáveis pessoais e sociofamiliares**

#### ***3.2.1 Variáveis pessoais dos alunos***

Apresentamos de seguida, a distribuição dos resultados num conjunto de dados recolhidos descrevendo os alunos (dados pessoais). Em primeiro lugar, mostramos os seus resultados na BPR5/6 e BPR7/9, instrumento de medida das habilidades cognitivas, diferenciando segundo o nível escolar em que os alunos se encontram (2º e 3º ciclos do ensino básico, respetivamente). Os resultados são analisados de acordo com os valores médios obtidos em cada prova aplicada (RA, RV, RN), bem como apresentamos a nota global (BPR Total considerando a pontuação no conjunto dessas três provas e que se pode entender como uma medida mais global da sua capacidade de raciocínio). Esta pontuação total da bateria foi calculada através da soma da pontuação direta das três provas aplicadas, sem qualquer ponderação face ao número de itens em cada uma delas. Assim, na tabela 2 descrevemos os resultados dos alunos em função dos valores mínimos e máximos, médias e desvios-padrão relativamente a cada variável.

**Tabela 2 - Desempenho dos alunos nas provas de raciocínio e seu total**

Variáveis	N	Mínimo – Máximo	Média	Desvio-padrão
<b>RA</b>	43	1 – 18	11.0	4.06
<b>RV</b>	43	4 – 18	11.1	3.37
<b>RN</b>	43	2 – 13	6.7	2.92
<b>BPR Total</b>	43	10 – 46	28.8	8.79

É possível constatar que na prova Raciocínio Abstrato, o valor mínimo situa-se no 1 e o máximo no 18, mostrando haver uma boa dispersão dos resultados dos adolescentes. Aliás, tendo a prova 20 itens, verificamos que a média se situa muito próxima do valor intermédio e que os valores mínimos e máximos percorrem o conjunto de itens da prova. Esta situação ocorre também na prova de raciocínio verbal, contudo nesta prova verificamos que a nota mínima sobe já para 4 pontos no teste (significando uma maior facilidade dos alunos nesta prova com conteúdo verbal e que tem sido apontado em diferentes estudos como a prova mais desejada pelos alunos e onde obtêm melhor rendimento – Lemos & Almeida, 2007). Na prova de raciocínio numérico verificamos, como aliás na verificação nacional da bateria, que alunos apresentam algumas dificuldades situando-se a nota mínima em 2 pontos e a média é ligeiramente inferior a 7.0, ou seja, menos que o número intermédio de itens. Assim, podemos afirmar que relativamente às médias, os resultados mais elevados foram obtidos nas provas RA e RV ( $M= 11.0$  e  $11.1$ , respetivamente), sendo a média mais baixa apresentada na prova RN. Esta situação não difere dos dados da aferição nacional da prova e traduz essencialmente a maior dificuldade dos alunos em itens com conteúdo numérico e maior facilidade em itens com conteúdo verbal e figurativo (Lemos & Almeida, 2007). Finalmente, na BPR total, verifica-se um valor mínimo de 10 e máximo de 46 pontos ou itens acertados. A média global é de 28.8 e o desvio-padrão de 8.79. Estes valores traduzem uma boa amplitude de resultados entre uma pontuação mínima e máxima, estando a média situada ligeiramente acima

do valor intermédio face ao nível total de itens somando as 3 provas (a maior dificuldade dos alunos na prova numérica acaba por ser compensada pela maior facilidade dos alunos nas provas de raciocínio abstrato e verbal da BPR).

No que respeita à variável das metas académicas, os resultados encontram-se organizados de acordo com as quatro dimensões avaliadas nesta escala: pressão escolar, pressão familiar, aprendizagem e objetivos concretos. Efetua-se assim, uma análise descritiva dos resultados em termos de valores mínimos e máximos, média e desvios padrão. Tais resultados estão indicados na tabela 3. Aproveitamos ainda esta tabela para descrever os resultados obtidos numa variável que criámos neste estudo e que designamos por “expetativas escolares e profissionais futuras”. Para esta variável tomamos uma pontuação que integra as razões pelas quais os alunos dizem estudar (por ser obrigatório ou pelas aquisições e conhecimentos inerentes), até que nível escolar ou ano de escolaridade pretendem estudar (básico, secundário e superior), nível da profissão futura em quatro níveis consoante o estatuto social e as habilitações académicas associadas ou requeridas pela profissão que os alunos pretendem vir a exercer no futuro, tomando também aqui quatro níveis de escolaridade.

**Tabela 3 - Resultados nas metas académicas e expetativas escolares profissionais**

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo – Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Pressão familiar</b>	43	6 – 20	16.0	3.59
<b>Pressão escolar</b>	43	7 – 33	17.3	7.80
<b>Aprendizagem</b>	43	13 – 30	21.8	4.50
<b>Objetivos concretos</b>	43	9 – 25	20.4	4.44
<b>Expetativas escolares e profissionais</b>	41	6 – 14	10.4	2.40

Analisando os resultados nas quatro dimensões do questionário, verificamos em todas elas uma boa dispersão dos valores, ainda que os valores obtidos, estejam dependentes do número de itens que compõem cada dimensão. No que concerne às dimensões pressão familiar e objetivos concretos, verifica-se que apesar do valor mínimo e máximo apresentarem uma amplitude de valores bastante elevada, é certo que a média obtida pelos alunos se situa próxima do valor máximo atingido. Podemos assim depreender que a maioria das respostas valoriza muito positivamente estas duas áreas da motivação. Situação diferente acontece nas outras duas dimensões da escala usada, onde encontramos não só uma boa amplitude de resultados mas também uma média que se situa num posicionamento intermédio dessa mesma amplitude, significando assim que grupos de alunos mais ou menos equivalentes se situam acima e abaixo desse valor intermédio. Neste sentido, podemos afirmar que as grandes motivações ou as suas preocupações em termos académicos estão determinadas pelo grau de pressão que sentem e pelos objetivos a curto prazo que procuram conseguir através da frequência escolar. Mais uma vez estes dados parecem ir de encontro à literatura na área onde alunos provenientes de estratos sociais menos favorecidos ou minorias culturais menos associadas à cultura escolar e literacia acabam por vincular a sua frequência escolar à (i) exigência ou pressão familiar, expressa através do cumprimento de determinações ou sugestões parentais; e à (ii) possibilidade de alcançarem benefícios a curto prazo, por exemplo a saída da escola com os mínimos de escolarização requeridos para um emprego ou tirar a carta de condução, entre outros. Como poderíamos antecipar à partida, não surgem nestes alunos objetivos ligados à aprendizagem em si mesma (geralmente este tipo de metas ocorrem em alunos com outro tipo de enquadramento sociofamiliar e académico), ao seu desenvolvimento pessoal e social ou, ainda, ao reconhecimento do valor da própria escola e suas aprendizagens.

No que se refere aos resultados obtidos, relativos às expectativas escolares e profissionais futuro, observamos uma boa dispersão dos resultados desde 6, que praticamente significa o nível mínimo de pontuação tomando os valores mínimos das 4 variáveis componentes das expectativas escolares e profissionais, até 14 que significa ter a pontuação máxima nesses mesmos 4 parâmetros. Por sua vez, a média atingida

de 10.4 significa uma pontuação acima do valor intermédio para cada um dos parâmetros. Este aspeto poderá não ser muito fidedigno face à situação de alguns alunos que apontam estudar por obrigação e não por opção ou escolha pessoal. Neste caso, poder-se-ia esperar que tais alunos não seriam demasiado “ambiciosos” em termos de escolaridade a realizar e em termos de nível social da profissão a exercer futuramente e respetiva preparação académica exigida para seu acesso. Decorre daqui algum desajustamento entre as expectativas futuras dos alunos e os seus comportamentos atuais de implicação na escola e na aprendizagem, o que também não deixa de ser mencionado no discurso dos técnicos que lidam com estes alunos (irrealismo nas suas opções e falta de compromisso com as exigências inerentes a tais escolhas).

Saindo das variáveis pessoais de índole psicológica, passamos agora a descrever os resultados dos alunos nas suas aprendizagens académicas. Assim, na tabela 4 descrevemos os resultados dos alunos nas disciplinas escolares e nas retenções escolares anteriores (reprovações de ano). De referir que para efeitos das disciplinas escolares, e face à quantidade de informação elevada, se analisássemos cada disciplina separadamente, optámos por tomar a média dos alunos em dois subgrupos de disciplinas: as de cariz mais académico e as da área das expressões. Como as classificações no ensino básico (2º e 3º ciclo) oscilam entre 1 e 5, optámos por estimar a média para manter essa escala na apreciação dos desempenhos escolares dos alunos. Como nas tabelas anteriores, a tabela 4 descreve os valores mínimos e máximos, a média e desvio-padrão das classificações dos alunos nas disciplinas e do número de retenções.

**Tabela 4 - Rendimento acadêmico dos alunos tomando as disciplinas escolares e as retenções escolares anteriores**

<b>Disciplinas</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo – Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<b>Acadêmicas</b>	43	1.8 – 4.0	2.8	0.48
<b>Expressões</b>	42	2 – 5	3.6	0.60
<b>Retenções escolares</b>	43	0 – 3	0.6	0.80

Analisando os resultados escolares dos alunos, considerando a natureza das disciplinas frequentadas, verificamos existir uma diferença no desempenho dos alunos favorável às disciplinas na área das expressões, quando comparado com o seu desempenho nas disciplinas de cariz académico. Ilustrando esta situação, enquanto a nota mínima nas expressões é de 2 e a máxima é de 5 pontos, verificamos que na área académica alguns alunos terão obtido a classificação de 1 e nenhum deles atingiu a pontuação máxima de 5 (a classificação máxima encontrada na nossa reduzida amostra foi de 4 pontos). Esta situação torna-se ainda mais evidente quando analisamos a média obtida pelos alunos. Nas disciplinas académicas, esta média fica aquém da nota 3 que no sistema educativo português, e para este nível de escolaridade, significa a nota mínima exigida para o aluno transitar ou ter aproveitamento positivo (nesta amostra a média situou-se em apenas 2.8 valores). Na área das expressões, a média situou-se em 3.6 valores, ou seja, já claramente acima do nível crítico de 3.0 que marca o início das classificações positivas. Esta diferença entre os dois grupos de disciplinas é usualmente encontrada na escola portuguesa, não sendo novidade portanto do nosso estudo. Analisando as retenções académicas anteriores (repetição de ano escolar), verificamos uma dispersão grande dos resultados na nossa pequena amostra, ou seja, uma oscilação de valores entre nenhuma retenção (0) e 3 ou mais retenções. De qualquer modo, situando-se a média da distribuição das retenções em 0.6, podemos concluir que apenas um pequeno número de alunos desta pequena amostra experimentou já qualquer retenção.

Este dado, pode-nos fazer pensar em dois grupos mais ou menos diferenciados de alunos nesta nossa pequena amostra: alunos que prosseguem normalmente na sua escolaridade (sem retenções e com classificações positivas) e alunos com bastante insucesso (classificações escolares negativas e um número de retenções que pode suplantar as duas retenções). Pelos valores obtidos, o primeiro grupo é superior, pelo menos no caso das retenções, pois que a média não atinge a unidade (uma retenção anterior), muito embora a média das classificações nas disciplinas académicas fique um pouco aquém da nota 3 (nota mínima para o aluno obter aproveitamento no 2º e no 3º ciclos do ensino básico).

### ***3.2.2 Variáveis familiares dos alunos***

Concluídas as análises das variáveis pessoais dos alunos, passamos de seguida à descrição de algumas das suas variáveis familiares. Na tabela 5 apresentamos os resultados obtidos num conjunto de variáveis familiares, nomeadamente estilos educativos parentais e envolvimento escolar dos pais. De referir que a o envolvimento escolar dos pais engloba a frequência dos contactos com a escola bem como a qualidade educativa dos respetivos motivos (confrontando a justificação da assiduidade e problemas de comportamento com a procura de informação sobre o processo de aprendizagem e rendimento escolar), a frequência do acompanhamento escolar, a perceção sobre a obrigatoriedade da escola (o educando vai à escola por ser obrigado ou iria independentemente de ser obrigado), a ideia que possuem da escola (uma imagem positiva, neutra ou negativa) e a ideia que possuem dos professores (de novo imagem positiva, neutra ou negativa). Seguindo a estrutura das tabelas produzidas a propósito da descrição das variáveis pessoais dos alunos, também aqui apresentamos os valores mínimos e máximos da distribuição, assim como a média da dispersão e o respetivo desvio-padrão.

**Tabela 5 - Resultados nas dimensões dos estilos educativos parentais e no envolvimento escolar dos pais**

Variáveis	N	Mínimo - Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>Estilo Monitorização</b>	43	21 – 40	31.5	5.15
<b>Estilo Aceitação</b>	43	26 – 56	45.6	7.71
<b>Envolvimento escolar dos pais</b>	42	9 – 17	13.7	1.92

Analisando a distribuição dos resultados pelos dois estilos, verificamos que os resultados obtidos sugerem uma boa dispersão dos resultados, desde o valor mínimo de 21 até ao máximo de 40 para a monitorização e de 26 até 56 como valor máximo para a dimensão aceitação. A média atingida de 31.5, no estilo da monitorização significa uma pontuação que se situa no valor intermédio da distribuição dos resultados nesta dimensão; já no estilo da aceitação a média obtida 45.6 traduz um posicionamento mais próximo do valor máximo da distribuição obtida. Por sua vez, num leque de comportamentos que registamos a partir das entrevistas aos pais, podemos registar uma média de envolvimento escolar dos pais situada numa posição intermédia entre 9 e 17, índice mínimo e máximo de comportamentos observados. No entanto, importa recordar que esta classificação partiu dos comportamentos verbalizados ou presentes, não se tomando em consideração a sua suficiência na perceção da escola e dos professores. Seguramente, esta média pouco diz sobre as reais necessidades destes alunos em serem acompanhados nas suas atividades escolares por parte dos seus encarregados de educação (para além de ser uma valor assente naquilo que os pais dizem que fazem, não tendo nós tido a oportunidade de validar essa sua informação junto da escola)

### ***3.3 Análise inferencial dos resultados***

Neste apartado da apresentação dos resultados, analisaremos o grau de associação e de impacto das variáveis pessoais dos alunos e das variáveis sociofamiliares no seu rendimento académico. Como podemos antecipar, as grandes questões ou objetivos deste estudo empírico tinham precisamente a ver com a análise deste tipo de influência. Assim, iniciamos pelo estudo das correlações para numa segunda fase, analisarmos através da análise de regressão a influência relativa destes dois grupos de variáveis no rendimento académico.

#### ***3.3.1 Variáveis pessoais associadas ao rendimento escolar***

Na tabela 6, apresentamos os coeficientes de correlação entre os resultados num conjunto de variáveis pessoais dos alunos, entre variáveis cognitivas e motivacionais, e algumas medidas do seu rendimento escolar. Neste caso, consideraremos uma média das classificações dos alunos das disciplinas tipicamente académicas, uma média das classificações num conjunto de disciplinas que se podem agrupar na área das expressões e por último o número de retenções no percurso escolar anterior.

Tabela 6 - Análise das correlações das variáveis pessoais dos alunos e do rendimento escolar

Variáveis pessoais	Rendimento escolar		
	Acadêmicas	Expressões	Número de retenções
<b>RA</b>	.18, p =.26	-.02, p =.89	<b>-.38, p =.01</b>
<b>RV</b>	<b>.37, p =.02</b>	.11, p =.51	-.27, p =.08
<b>RN</b>	.25, p =.10	.11, p =.50	<b>-.35, p =.02</b>
<b>BPR total</b>	<b>.31, p =.05</b>	.07, p =.68	<b>-.40, p =.01</b>
<b>Pressão familiar</b>	.09, p =.55	.10, p =.54	-.05, p =.73
<b>Pressão escolar</b>	-.04, p =.79	.13, p =.42	-.00, p =.10
<b>Aprendizagem</b>	<b>.34, p =.02</b>	.05, p =.75	<b>-.32, p =.04</b>
<b>Objetivos concretos</b>	<b>.36, p =.02</b>	.10, p =.55	-.26, p =.10
<b>Expetativas escolares e profissionais</b>	.30, p =.06	.24, p =.14	-.07, p =.69

Legenda: A negrito encontram-se assinalados os coeficientes estatisticamente significativos.

Organizando a análise dos dados, pelas dimensões psicológicas consideradas, podemos constatar as boas correlações encontradas entre os testes de raciocínio aplicados e o rendimento escolar dos alunos. De referir, que alguns dos índices de correlação obtidos não se apresentam estatisticamente significativos apenas devido ao número reduzido de sujeitos da amostra (a significância dos coeficientes depende dos graus de liberdade e estes são menores quando as amostras são de reduzida dimensão). De mencionar, as correlações mais elevadas entre a prova de Raciocínio verbal e rendimento nas disciplinas mais acadêmicas assim como uma ausência generalizada de correlações tomando as três provas de raciocínio e o seu total com o rendimento escolar dos alunos nas disciplinas da área das expressões. Ainda em

relação ao rendimento nas disciplinas de cariz académico, a destacar a correlação moderada (.31), com o total das três provas aplicadas.

Saindo das classificações nas disciplinas e tomando agora o número de retenções escolares anteriores dos alunos da amostra, importa referir que estes alunos apresentam uma taxa considerável de insucesso escolar anterior. Podemos ainda verificar que todos os coeficientes de correlação obtidos são moderados e de sentido negativo. Por outras palavras, o número de retenções aparece associado aos níveis de raciocínio dos alunos, significando que maior número de retenções se traduz em menores níveis de desempenho nos testes de raciocínio. Neste caso concreto, verificam-se correlações mais elevadas por parte do raciocínio abstrato, do raciocínio verbal e do total de raciocínio (valores em torno de .40), contrariamente ao valor obtido na prova de raciocínio verbal (.27). Todos estes coeficientes de correlação são estatisticamente significativos exceto o coeficiente que relaciona o número de retenções e a prova de raciocínio verbal. Apesar das suas dificuldades escolares, parece-nos que este facto poderá traduzir um maior a vontade destes alunos, em analogias envolvendo palavras, do que em testes de raciocínio assentes em analogias figurativas de cariz abstrato ou em series de números a completar. Estas duas provas podem exigir da parte dos alunos uma maior concentração e sobretudo maior envolvimento (motivação) na tarefa, aspetos que nos parecem muito relevantes para explicar o seu rendimento escolar.

Analisando os resultados das correlações obtidas entre rendimento escolar e metas de aprendizagem, verificamos uma ausência de correlações entre o rendimento escolar dos alunos, tomando as disciplinas académicas, as disciplinas das expressões e o insucesso escolar em anos letivos anteriores, quando a motivação dos alunos encontra-se orientada pelo sentimento de pressão familiar e pressão escolar. No caso destes alunos, estes tipos de pressões - familiar e escolar- parecem não sortir qualquer efeito ou, desde logo, são alunos que não estudam justificados por este tipo de motivação. No entanto, quando analisamos os dados em função de objetivos de aprendizagem (conhecimento) e de objetivos concretos (resultados que a breve prazo) verificamos já correlações moderadas e estatisticamente significativas quando cruzadas com o rendimento nas disciplinas académicas (correlações em torno de p.35) e com as retenções escolares anteriores (correlação em torno de -.30).

Depreende-se que estas duas metas de aprendizagem (conhecimento e objetivos concretos) são relevantes para explicar o rendimento académico dos alunos, daí se compreendendo também a correlação negativa com as retenções anteriores (maior nº de retenções níveis mais baixos de motivação). Para terminar não se verificam correlações relevantes nem estatisticamente significativas entre os quatro tipos de metas académicas e o rendimento dos alunos nas disciplinas de expressões.

Finalmente analisando a relação entre expectativas escolares e profissionais e o seu rendimento escolar, verificamos que esta variável, aparece associada às classificações dos alunos nas disciplinas de índole académica (.30) e também nas disciplinas de expressões (.24). A variável expectativas escolares e profissionais não aparece associada de forma relevante com o número de retenções anteriores (-.07), contudo o sentido negativo da correlação observada parece apontar que alunos com mais retenções tendem também a ter menor comportamentos de exploração e escolhas vocacionais.

### ***3.3.2 Variáveis sociofamiliares associadas ao rendimento escolar***

Neste ponto procuramos analisar as eventuais associações entre variáveis do contexto familiar dos alunos e o seu rendimento escolar. Para o rendimento escolar consideramos as suas classificações nas disciplinas académicas, nas disciplinas de expressões e no nº de retenções anteriores. O contexto familiar aparece aqui descrito em termos do nível socioeconómico e habilitações escolares dos pais, estilos educativos parentais (monitorização e aceitação) bem como o índice calculado e que designamos por envolvimento escolar dos pais. Na tabela 7, apresentamos os coeficientes de correlação obtidos cruzando as variáveis familiares e o rendimento escolar dos alunos.

**Tabela 7 - Análise da correlação das variáveis familiares dos alunos e do rendimento escolar**

Variáveis familiares	Rendimento escolar		
	Académicas	Expressões	Número de retenções
<b>Habilitações pais</b>	.44, p =.14	.08, p =.66	-.25, p =.13
<b>Nível socioeconómico dos pais</b>	.21, p =.20	-.22, p =.19	.12, p =.47
<b>Estilo Monitorização</b>	-.06, p=.70	-.12, p =.46	.10, p =.51
<b>Estilo Aceitação</b>	.21, p =.18	.12, p =.44	-.25, p =.11
<b>Envolvimento escolar dos pais</b>	.23, p =.14	-.18, p =.26	-.17, p =.30

Conforme podemos verificar, o rendimento escolar dos alunos encontra-se associado, mais que ao nível socioeconómico dos pais, às habilitações académicas dos pais. Esta situação é particularmente evidente quando tomamos as classificações nas disciplinas académicas (.44), sendo ainda bastante expressiva a correlação com o número de retenções (-.25). Neste sentido, pais com melhores habilitações escolares têm filhos com melhores classificações académicas e com menor número de retenções, como seria de esperar. Em relação ao nível socioeconómico, as correlações são mais reduzidas significando isto que o seu impacto no rendimento escolar dos alunos é inferior ao das habilitações escolares quando estas são tomadas isoladamente. Em termos de estilos educativos parentais, não encontramos correlações expressivas entre monitorização e aceitação com os três indicadores de rendimento escolar. Mesmo assim, de referir que, a perceção de níveis maiores de aceitação por parte dos pais se apresenta-se correlacionada de forma negativa com o número de retenções escolares anteriores (-.25), sugerindo que perceções de mais afeto e aceitação se traduzem em menos índices de retenções escolares.

Finalmente a variável “envolvimento escolar dos pais”, que foi por nós construída na base das entrevistas realizadas com os encarregados de educação, não se apresenta satisfatoriamente correlacionado com os indicadores de rendimento escolar considerados neste estudo. O valor mais elevado de correlação situa-se no cruzamento do envolvimento escolar dos pais com as classificações escolares nas disciplinas de cariz académico.

### *3.4 Impacto das variáveis pessoais e familiares no rendimento escolar*

Neste último tópico, procedemos à análise da regressão, procurando predizer o rendimento escolar dos alunos tomando o conjunto de variáveis pessoais e familiares, avaliadas neste estudo. Esta análise será feita pelo método de extração das variáveis relevantes do “passo a passo” (stepwise), ou seja, apenas considera na equação de regressão as primeiras variáveis predictoras que assumam um contributo estatisticamente significativo para a explicação do rendimento escolar dos alunos. Para esta análise dividimos os alunos em função do ciclo escolar que frequentavam (2º e 3 ciclos), ao mesmo tempo que consideramos o total da amostra. Em termos de rendimento escolar, consideramos as classificações dos alunos nas disciplinas académicas e de expressões, bem como o número de retenções anteriores, como fizemos em análises anteriores. Na tabela 8, apresentamos os resultados da análise da regressão considerando o conjunto de alunos da amostra. Em cada análise tomaremos tantos modelos quantas as variáveis que acrescentam um contributo estatisticamente significativo à variância explicada, apresentando o valor e o significado de F apenas para o último modelo de chegada (parcimónia de informação).

Tabela 8 - Análise de regressão do rendimento académico na amostra total

Disciplinas de índole académica							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	GI	Sig
1	Objetivos concretos	.39	.15	.37			
2	BPR Total	.52	.27	.41			
3	Nível socioeconómico dos pais	.60	.36	.31	5.970	3,32	.002

  

Disciplinas da área das expressões							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	GI	Sig
Nenhuma variável encontrada							

  

Número de retenções escolares anteriores							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	GI	Sig
1	RA	.58	.34	-.61			
2	Metas de aprendizagem (conhecimento)	.74	.55	-.47	20.352	2,33	.000

Como seria de antecipar, as variáveis pessoais e familiares dos alunos encontram-se sobretudo associadas ao seu rendimento nas disciplinas de cariz académico. Da mesma forma, essa relevância encontra-se patente na explicação do número de retenções que os alunos tiveram ao longo da sua escolaridade. Como podemos verificar, o modelo final de regressão mostra-se significativo para o rendimento nas disciplinas académicas e número de retenções, não aparecendo qualquer variável com um contributo relevante na explicação da média dos alunos nas disciplinas de expressões. Ao nível do rendimento nas disciplinas académicas, verificamos a convergência de uma variável motivacional (objetivos concretos), uma cognitiva

(nota total na bateria de raciocínio) e nível socioeconómico da família. Este conjunto de variáveis consegue explicar 36% da variância do rendimento escolar dos alunos, sendo certo que cada uma delas apresenta um contributo no mínimo de cerca de 10% da variância explicada. Passando ao número de retenções escolares anteriores, observa-se um primeiro contributo do raciocínio abstrato (explicando 34% da variância), acrescido das metas de aprendizagem (conhecimento) que acrescenta mais 21% ao total de variância explicada. De referir que, estas duas variáveis conseguem explicar 55% da variância do número de retenções, valor que nos parece particularmente elevado e relevante. Por outro lado, de referir que ambas as variáveis apresentam um valor de beta de sinal negativo ou seja níveis mais elevados de retenção estão associados a piores resultados na prova de raciocínio e na subescala de motivação. Na tabela apresentamos resultados da análise de regressão tomando agora os alunos pertencentes ao 2º ciclo de ensino básico. Os procedimentos nesta análise são os mesmos dos usados para a amostra global, tomando-se os mesmos critérios para definirmos a informação que queremos apresentar.

**Tabela 9 - Análise de regressão do rendimento escolar dos alunos do 2º ciclo do ensino básico**

<b>Disciplinas de índole académica</b>							
<b>Modelo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>	<b>Beta</b>	<b>F</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	<b>Expetativas escolares e profissionais</b>	.54	.29	.49			
<b>2</b>	<b>Raciocino Verbal</b>	.68	.36	.42	6.857	2,16	.007
<b>Disciplinas da área das expressões</b>							
<b>Modelo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>	<b>Beta</b>	<b>F</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	<b>Nível socioeconómico dos pais</b>	.60	.36	-.64			
<b>2</b>	<b>Objetivos concretos</b>	.72	.52	.39	8.548	2,16	.003
<b>Número de retenções escolares anteriores</b>							
<b>Modelo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>R</b>	<b>R2</b>	<b>Beta</b>	<b>F</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	<b>BPR total</b>	.68	.47	-.79			
<b>2</b>	<b>Pressão familiar</b>	.87	.75	-.55	24.405	2,16	.000

Como podemos observar, obtivemos modelos significativos de regressão para os três indicadores de rendimento escolar (disciplinas académicas, disciplinas de expressões e número de retenções anteriores) quando analisamos os alunos do 2º ciclo. Em relação às disciplinas académicas, a variável “expetativas escolares e profissionais” e o raciocínio verbal explicam 36% da variância na média das classificações dos alunos nestas disciplinas, sendo de destacar a relevância da subida pela clareza de expetativas escolares e profissionais por parte dos alunos (29% da variância). Este dado parece destacar que os alunos com alguma perspetiva de carreira e futuro académico e profissional assumem com maior responsabilidade a sua aprendizagem

nas disciplinas consideradas mais difíceis, mas também mais estruturantes, do seu currículo escolar.

Relativamente ao rendimento dos alunos na área das expressões, verificamos o contributo significativo quer do nível socioeconómico dos pais (36% da variância explicada) quer das metas de aprendizagem centradas no alcance de objetivos concretos e a curto prazo (acrescento de 16% de variância explicada). De salientar que estas duas variáveis conseguem explicar 52% da variância, aspeto de destacar pelo atingir pelo menos 50% da media das classificações neste grupo de disciplinas. Merece igualmente destaque, o valor de Beta negativo (-.64) em relação ao nível socioeconómico dos pais, traduzindo que pais com melhor posicionamento socioprofissional tendem a não enfatizar o rendimento dos seus educandos nestas disciplinas. Esta é uma interpretação possível dado que a um maior nível socioeconómico da família se associa um pior rendimento escolar nestas disciplinas, o que também pode significar que os alunos de estratos sociais mais baixos investem sobretudo nestas disciplinas da área das expressões.

Finalmente em relação ao número de retenções escolares anteriores, verificamos o contributo da nota total na bateria de raciocínio e das metas de aprendizagem associadas à pressão familiar. No caso da bateria de raciocínio, o seu contributo situa-se em 47% da variância explicada, atingindo 75% quando se acrescenta o peso da variável pressão familiar. Sendo os Betas negativos para ambas as variáveis, isto significa que maiores índices de retenção escolar ocorrem junto dos alunos com menores níveis de raciocínio e de sentimento de pressão familiar na prossecução das suas aprendizagens.

Na tabela 10, apresentamos os resultados da análise da regressão do rendimento escolar considerando as variáveis pessoais e familiares para os alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico (procedimentos e critérios de escolha da informação a apresentar foram já descritas nas duas análises anteriores).

**Tabela 10 - Análise de regressão do rendimento escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico**

Disciplinas de índole académica							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	G1	Sig
	Nenhuma variável foi encontrada						
Disciplinas da área das expressões							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	G1	Sig
	Nenhuma variável foi encontrada						
Número de retenções escolares anteriores							
Modelo	Variáveis	R	R2	Beta	F	G1	Sig
1	RA	.83	.69	-.74			
2	Pressão escolar	.90	.81	.36	29.966	2,14	.000

Contrariamente ao esperado, não se observa qualquer contributo significativo das variáveis pessoais e familiares, consideradas neste estudo, para explicar o rendimento escolar atual dos alunos do 3º ciclo, seja ao nível das disciplinas de cariz académico seja ao nível das disciplinas da área das expressões. Significa isto que outras variáveis curriculares, métodos de avaliação, comportamento dos alunos na sala de aula deverão ser mais determinantes desse rendimento, não deixando de ser uma preocupação a constatação da ausência do contributo do raciocínio e das metas de aprendizagem, o que contradiz a literatura na área e sugere um aprofundamento deste tema junto dos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Em relação ao número de retenções, observa-se o contributo muito expressivo da prova de raciocínio abstrato, explicando 69% da variância no número de retenções dos alunos, havendo um acréscimo de 12% na variância explicada quando se junta as

metas de aprendizagem justificadas na base de um sentimento de pressão escolar. Os coeficientes de betas obtidos sugerem que níveis maiores de raciocínio estão associados a níveis mais baixos de retenção (sentido negativo) como seria de esperar, contudo os alunos que estudam mais orientados pela pressão escolar acabam por apresentar um maior número de retenções escolares (quando os alunos estudam apenas para agradar aos professores ou por incentivo destes tendem a obter pior rendimento escolar).

### ***3.5 Considerações finais***

Face às questões colocadas e aos objetivos do presente estudo, podemos sintetizar uma relação estatisticamente significativa entre algumas variáveis pessoais e familiares dos alunos e o seu rendimento escolar (como no rendimento escolar tomamos também as retenções académicas anteriores, podemos assumir esta informação como relacionada ao seu percurso escolar). Em termos das variáveis pessoais, essa importância encontra-se sobretudo relacionada com as provas de raciocínio, e na maioria das vezes, com a nota global do seu conjunto (normalmente o conjunto das provas aplicadas reúne mais informação cognitiva que a informação recolhida com cada uma das provas isoladamente – veremos este ponto mais à frente aquando da discussão dos resultados). Da mesma forma encontramos relações com significado estatístico entre rendimento escolar dos alunos e as suas pontuações nas metas de aprendizagem.

Em relação às variáveis familiares, de referir a relevância do estatuto socioeconómico face a uma menor associação dos estilos educativos parentais e seu envolvimento na vida escolar dos educandos (a ausência de relacionamento destas últimas variáveis não deixa de ser surpreendente, sendo devidamente discutido mais à frente nesta tese). Estes resultados, no entanto, diferem consoante o nível escolar em que os alunos se encontram. Mais concretamente, estas variáveis são relevantes na explicação do rendimento escolar dos alunos mais novos (2º ciclo do ensino básico) e perdem bastante capacidade explicativa no rendimento escolar nos alunos

mais velhos da presente amostra (3º ciclo do ensino básico). Neste ultimo grupo, apenas se encontrou uma associação significativa de tais variáveis na explicação do número de retenções escolares anteriores, não surgindo tal associação na explicação das classificações escolares nas disciplinas académicas e de expressões.

De referir que, quer na amostra global, quer na amostra dividida por 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, as variáveis consideradas no estudo conseguem explicar mais de 50% da variância no número de retenções escolares anteriores. Neste caso concreto, as medidas de raciocínio apresentam um valor de Beta negativo traduzindo que melhores capacidades cognitivas estão associadas a níveis mais baixos de insucesso como seria de esperar pela literatura na área, ao mesmo tempo que quando os alunos estão motivados pela aprendizagem em si mesmo (conhecimento em si mesmo) ou pela pressão familiar também resultados mais altos nestas dimensões motivacionais estão associados a níveis mais reduzidos de insucesso. Situação inversa ocorre quando os alunos sentem que a sua atividade de estudo esta sobretudo justificada pela pressão escolar (professores).

Por último, o nível socioeconómico da família (como aliás a própria perceção de pressão familiar para justificar a aprendizagem) apenas aparece como relevante na explicação do rendimento escolar dos alunos mais novos (2º ciclo do ensino básico). Estes dados parecem traduzir uma perda progressiva da importância das variáveis de índole familiar à medida que os alunos avançam na adolescência e na sua escolaridade, sendo aqui possível a escola assumir um papel mais determinante (no 3º ciclo do ensino básico a pressão escolar ganha alguma relevância na explicação do rendimento pois começa a haver uma maior seletividade e exigência na avaliação, sobretudo quando nos reportamos aos alunos no 9º ano de escolaridade e, nomeadamente, quando nos reportamos à informação relativa às retenções escolares onde é dominante o peso das variáveis pessoais do próprio aluno, sendo toda esta informação discutida de seguida).

**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO**

**4.1 Introdução**

Após a apresentação dos resultados, no terceiro capítulo, iremos ao longo deste último capítulo proceder à discussão dos mesmos, procurando responder às perguntas que serviram de base ao presente projeto de investigação, perspetivando sempre a fundamentação teórica relevante e essencial para a sua interpretação. Nesta discussão procuraremos também integrar os dados agora obtidos na literatura científica na área da aprendizagem e sucesso escolar. Como descrevemos antes, é nossa intenção analisar e discutir a convergência esperada entre variáveis pessoais dos alunos e variáveis sociofamiliares.

Apresentamos de seguida, algumas limitações metodológicas, ao presente estudo e traçamos também algumas linhas para possíveis investigações futuras. Mais concretamente analisámos as limitações inerentes às opções metodológicas seguidas (amostra reduzida, estudo transversal e instrumentos usados na recolha de informação), passando de seguida à limitação de nos circunscrevermos aos alunos e família, não entrando com a variável professor e escola.

Finalmente, apresentamos algumas implicações teóricas e práticas da investigação conduzida. Nesta caso, dada a relevância do insucesso escolar, e seu impacto no abandono escolar precoce de crianças e adolescentes de origens socioculturais desfavorecidos, foi nossa intenção destacar a necessidade de programas de intervenção de cariz promocional e preventivo do sucesso escolar. Como referimos na introdução desta dissertação, a ausência de uma estimulação apropriada a estes grupos de alunos acaba por reforçar as suas origens sociais e culturais menos afins com a cultura e as exigências da vida escolar. Neste sentido, podemos antecipar uma perpetuação de condições sociais e culturais menos favorecidas por parte destes

grupos e famílias, quando nada de relevante e precoce for introduzido no sentido de alterarmos as condições menos favoráveis ao desenvolvimento psicológico e à aprendizagem escolar destas crianças.

#### ***4.2 Impacto de variáveis no rendimento académico***

##### ***4.2.1. Variáveis pessoais dos alunos***

Reconhecida a pertinência de fatores pessoais dos alunos no seu sucesso académico, este estudo procurou perceber o impacto das variáveis pessoais dos alunos contempladas neste estudo (habilidades cognitivas, metas académicas e expectativas escolares e profissionais futuras) no rendimento escolar. Tomando em consideração os resultados dos alunos nas **provas da Bateria de Raciocínio**, ou seja a sua habilidade intelectual, verificamos haver uma boa dispersão dos resultados dos adolescentes, embora com bastantes dificuldades na prova de raciocínio numérico. Estes dados foram também verificados noutros estudos nacionais (Almeida, 1988; Lemos & Almeida, 2007). Por outro lado, os nossos resultados vão no sentido da literatura que sugere a relevância das habilidades cognitivas dos alunos para explicar o rendimento escolar dos alunos. Mais que qualquer outra variável psicológica em análise, foram as provas de raciocínio, aquelas que melhor se correlacionaram com o rendimento escolar dos alunos e que na análise de regressão, maior capacidade preditiva apresentavam do mesmo desempenho. Os resultados analisados encontram-se em conformidade com os dados observados por outros autores nacionais (Almeida, 1988, 1996; Lemos & Almeida, 2007; Lemos, Almeida & Primi, 2008; Simões, 2003).

Analisando de forma mais pormenorizada a relação entre variáveis cognitivas e rendimento escolar, podemos apontar ainda dois outros resultados interessantes. Por um lado, as correlações são mais elevadas quando consideramos as disciplinas de índole mais académica face às disciplinas mais relacionadas com as áreas de expressões. Por outro lado, verificamos também que diminui a associação entre

habilidades cognitivas e rendimento acadêmico, quando passamos do 2º para o 3º ciclo do ensino básico, parecendo traduzir a relevância de outras variáveis psicológicas que não as habilidades cognitivas. Estes resultados foram também encontrados noutros estudos (Almeida, 1988; Gonzalez-Pienda, 2003; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008). Finalmente, os resultados obtidos sugerem ainda uma correlação entre o número de retenções escolares anteriores e os níveis de raciocínio dos alunos, pretensamente justificando o insucesso escolar. Na linha da investigação na área, o nível intelectual dos alunos encontra-se correlacionado em sentido inverso com o número de retenções escolares anteriores, ou seja, ao longo do seu percurso escolar.

Passando das habilidades cognitivas para outras variáveis psicológicas dos alunos, os dados do nosso estudo confirmam que a motivação é também relevante na explicação do processo da aprendizagem e do rendimento escolar dos alunos. No caso concreto deste nosso estudo tomamos as metas de aprendizagem ou académicas como indicador da motivação dos alunos, tendo-se encontrado uma associação positiva entre motivos ou metas mais centradas na aprendizagem e conhecimento por parte dos alunos e o seu rendimento escolar, como aliás acontece noutras pesquisas nesta mesma área (Azevedo & Faria, 2006; González-Pienda, 2003; Lozano Diaz, 2003; Miranda & Almeida, 2009; Rosario & Almeida, 1999; Valle, Cabanach, Rodriguez, Núñez, & Rosário, 2007; Valle, Rodriguez, Núñez, Gonzalez-Pienda, & Rosário, 2009). Assim, atendendo aos resultados dos alunos na **prova relativa às metas académicas**, será de referir a boa dispersão dos resultados alcançados, destacando as variáveis pressão familiar e objetivos concretos, como fatores justificativos e determinantes da motivação e preocupação académica. Neste sentido, os objetivos de curto prazo e a pressão familiar parecem assim comprometer ou determinar a razão pela qual estudam. Alguns estudos sugerem que alunos provenientes de estratos menos favorecidos associam a sua frequência escolar à obtenção de benefícios a curto prazo e ao cumprimento de exigências familiares não surgindo nestes alunos objetivos ligados à aprendizagem por si mesma, ao reconhecimento da importância das suas aprendizagens, bem como à possibilidade de desenvolverem competências pessoais e sociais (Detry & Cardoso, 1996, 2003; Miranda & Almeida, 2011;

Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2004). De salientar, a existência de correlações moderadas e estatisticamente significativas das metas de aprendizagem e objetivos concretos com o rendimento nas disciplinas académicas e com as retenções escolares anteriores, percebendo-se assim o rendimento dos alunos (melhores classificações menor número de retenções anteriores). O mesmo, porém, não se constata nas metas relativas às pressões familiares e escolares, contrariamente ao proposto pela literatura (Miranda & Almeida, 2011), sugerindo que estes alunos não estudam com fundamento neste tipo de pressões ou motivação extrínseca, o que também pode estar relacionado com os ambientes educativos existentes no seio destas famílias de “bairros sociais” das grandes cidades (Benavente, Campiche, Seabra, & Sebastião, 1994; Detry & Cardoso, 1996; Pereira, 2013).

No que respeita à relação verificada entre as expetativas escolares e profissionais dos adolescentes e o seu rendimento escolar, constatamos uma boa dispersão de resultados. A pontuação alcançada, acima do valor intermédio para cada um dos parâmetros, parece indiciar algum desajustamento entre o comportamento atual e a expetativa escolar e profissional assumida (situação também reconhecida pelos profissionais que trabalham diariamente com estes alunos). Esta variável surge também associada às classificações nos dois grupos de disciplinas (académicas e expressões), contudo as correlações obtidas não se apresentam estatisticamente significativas e o efeito desta variável não emerge nas análises de regressão face ao peso mais determinantes das variáveis cognitivas e motivacionais. De qualquer modo, de referir a correlação negativa encontrada entre esta variável e o número de retenções anteriores, o que poderá sugerir que alunos com mais retenções têm menores expetativas escolares e profissionais quanto ao futuro (Detry & Cardoso, 1996).

#### *4.2.2 Variáveis sociofamiliares dos alunos*

Analisada a pertinência das variáveis sociofamiliares no contexto acadêmico, importa agora proceder à discussão dos resultados obtidos ao nível dos **estilos educativos parentais, envolvimento escolar dos pais, nível socioeconómico e habilitações escolares dos pais**. Tomando os resultados do nosso estudo, o rendimento escolar dos alunos parece estar associado de forma mais relevante às habilitações académicas dos pais do que ao seu nível socioeconómico, quer quando perspetivamos as disciplinas académicas quer quando consideramos a correlação com o número de retenções (esta mais expressiva). Assim, pais com maiores habilitações têm filhos com melhor rendimento escolar e tendencialmente menor número de retenções. Este dado vai de encontro a alguma investigação nesta área que destacam mais a cultura e a qualidade educativa dos pais associadas às suas habilitações académicas e menos às condições económicas de vida (Formosinho, 1991; Lozano Dias, 2003).

Atendendo aos estilos educativos, poderemos observar uma perceção equilibrada dos alunos relativamente à dimensão aceitação e à dimensão monitorização por parte dos pais (mesmo assim a dimensão aceitação aparece avaliada pelos alunos num ponto superior da escala usada). A aceitação parental parece estar relacionada com um melhor desempenho escolar, sendo que alunos que percecionam os pais como participantes e envolvidos nas suas vidas bem como mais afetuosos tendem a valorizar mais a escola, percecionando-se de igual forma como mais competentes e por isso encontram-se intrinsecamente motivados para a aprendizagem (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornsbusch, 1991; Pelegrina, Garcia-Linares, & Casanova, 2003). Apesar destes dados na investigação disponível, no nosso estudo não foram encontradas correlações expressivas entre os estilos educativos parentais e o rendimento escolar dos alunos. No entanto, a correlação negativa com o número de retenções escolares anteriores, poderá sugerir que maiores perceções de afeto e aceitação por parte dos pais poderão conduzir a menores índices de retenções escolares, aproximando-nos neste caso concreto da literatura na área que destaca

estarem os estilos educativos dos pais mais responsivos e democráticos associados a um melhor rendimento escolar por parte dos seus educandos (Cohen & Rice, 1997; Darling, 1999; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991).

A concluir, combinando as variáveis pessoais e sociofamiliares, e centrando-nos mais concretamente nos resultados da análise de regressão, verificamos que este conjunto de variáveis consegue explicar 36% da variância do rendimento escolar dos alunos, sendo certo que cada uma delas apresenta um contributo no mínimo de cerca de 10% da variância explicada. Estes dados reportam-se à amostra total de alunos (2º e 3º ciclos do Ensino Básico). De acrescentar que este peso das variáveis consideradas apenas se aplica às disciplinas de índole académica, pois o seu peso não emerge como estatisticamente significativo quando analisamos o rendimento nas disciplinas na área das expressões. Para as disciplinas académicas surge em primeiro lugar a motivação, de seguida o raciocínio e, em terceiro lugar, o nível socioeconómico dos pais. Já em relação ao número de retenções escolares, surge em primeiro lugar o raciocínio e, de seguida, as metas de aprendizagem (conhecimento), perfazendo 55% da variância do número de retenções (valor muito elevado de variância explicada, destacando o peso das variáveis psicológicas dos alunos na explicação do seu insucesso escolar ao longo do seu percurso escolar).

Por último, quando tomamos os alunos divididos por ciclo de estudos, verificamos uma diversidade de resultados que importa atender para futuros aprofundamentos. Por exemplo, nos alunos do 2º Ciclo estas variáveis consideradas conseguem explicar o rendimento nas disciplinas de expressões (nível socioeconómico da família e objetivos concretos). Por outro lado, no 3º ciclo do Ensino Básico, as variáveis consideradas não conseguem explicar os resultados dos alunos nas disciplinas académicas e expressões, contudo continuam a ser relevantes para explicar o número de retenções anteriores (raciocínio abstrato e pressão escolar). De novo, também, podemos afirmar que as variáveis consideradas no nosso estudo perdem alguma relevância na explicação do rendimento académico dos alunos quando passamos do 2º para o 3º ciclo do Ensino Básico, o que tem sido encontrado noutros estudos em Portugal (Almeida, 1988; Lemos, 2006; Lemos & Almeida, 2007).

### ***4.3 Limitações do presente estudo***

A terminar, importa destacar algumas limitações do presente estudo, que condicionam a interpretação dos resultados obtidos e as conclusões a que se poderia chegar. Em primeiro lugar, importa referir a frágil amostra de alunos estudados, seja em termos quantitativos seja em termos qualitativos. A amostra é muito reduzida e ficou bastante condicionada à disponibilidade dos alunos e dos pais em participar no estudo. Por outro lado, são alunos e famílias de uma determinada zona da cidade do Porto, não abarcando a diversidade de realidades socioculturais da cidade, tão pouco podemos afirmar que representam os adolescentes dos seus bairros.

Por outro lado, constitui limitação deste trabalho a escolha das variáveis psicológicas e sociofamiliares que consideramos, muitas delas avaliadas através de instrumentos que poderão não ser os mais adequados à avaliação psicológica deste grupo de crianças. Por exemplo, as provas cognitivas poderão não estar adequadas aos interesses e cultura destes adolescentes, assim como a situação de entrevista poderá não ser a forma mais adequada de reunir informação sobre o envolvimento familiar nas tarefas escolares dos seus educandos (eventualmente registos ou listas de comportamento poderiam dar uma informação mais objetiva e válida de seus comportamentos e atitudes em relação à escola e à educação dos seus educandos). Neste estudo, ficamos muito centrados naquilo que adolescentes e seus pais nos dizem, não confirmando a sua veracidade. Ao mesmo tempo, nos estilos educativos partimos das perceções dos filhos e não do diálogo dos pais, o que também pode não ser coincidente. Por tudo isto, importa destacar as limitações decorrentes do não cruzamento da informação recolhida por forma a dar-lhe mais consistência e validade face aos objetivos e questões do nosso estudo. Lógico que os constrangimentos e as dificuldades sentidas no momento da recolha da informação junto dos adolescentes e nas entrevistas junto dos pais nos chamaram a atenção para a impossibilidade desse tipo de cruzamento.

De acrescentar, ainda, que no nosso estudo nos limitamos às variáveis dos alunos e suas famílias. No estudo do insucesso escolar e do abandono, por exemplo, teria sido igualmente importante considerar a própria escola e seus professores, bem como a forma como estão organizados os currículos e a própria avaliação. O rendimento

escolar dos alunos está dependente em primeiro lugar da sua aprendizagem e métodos de trabalho, contudo não é possível ignorar o contributo também da escola e dos professores. No caso concreto deste estudo, não nos foi possível alargar o âmbito do estudo a estas variáveis.

### *4.4 Linhas para investigações futuras*

Face às limitações anteriores, em futuros estudos, seria interessante tentar compensar ou suplantando as dificuldades agora enunciadas. O sucesso ou insucesso, a conclusão da escolaridade ou o abandono, apelam à convergência de múltiplas variáveis sendo importante alargar as amostra de alunos, alargar as variáveis consideradas, cuidar da qualidade dos instrumentos para a avaliação de tais variáveis e procurar análises quantitativas e qualitativas dos resultados que assegurem uma leitura explicativa do fenómeno na sua complexidade e multidimensionalidade. Sobretudo, futuros estudos devem tomar como objetivo central estudar este fenómeno na sua complexidade, desde logo não descurando as variáveis associadas à escola e aos professores.

A investigação na área do sucesso académico, ou dos problemas a este nível junto de certos grupos de alunos, deve estar orientada para a intervenção. Esta pode por um lado tentar remediar as taxas de incidência, mas deve antes que tudo prevenir a ocorrência dos problemas. Neste sentido os estudos devem possibilitar informação relevante sobre o que fazer em termos pedagógicos e educativos, neste caso implicando escola, família e o próprio aluno. Numa lógica promocional do sucesso das aprendizagens, importa reconhecer o peso das habilidades cognitivas e da motivação dos alunos, implementando intervenções precoces no sentido da capacitação dos alunos nestas áreas. Como facilmente depreendemos, a melhor forma de responder a estes problemas (insucesso e abandono escolar) é evitar a sua ocorrência, capacitando alunos e seus educadores e professores para a superação dos fatores de risco reconhecidos pela investigação na área e que tendem a estar precocemente presentes no dia-a-dia escolar dos alunos provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos.

**BIBLIOGRAFIA**

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDIne.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Com a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S. (1988). O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos alunos: Análise dos resultados em provas de raciocínio diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 131-157.
- Almeida, L. S. (2003). *Bateria de Provas de Raciocínio*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 277-289.
- Almeida, L. S., Antunes, A. M., Martins, T. B. O., & Primi, R. (1997). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): Estudo de validação em contexto escolar. In *Actas do III Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 355-365). Corunha: Universidade da Corunha.
- Almeida, L. S., Guisande, A. M., & Simões, M. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudos com a Bateria de Provas de Raciocínio. *Psychologica*, 45, 71-85.
- Azevedo, J. (1991). *Expetativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, XX, 2.
- Barca, A., & Peralbo, M. (2002). *Los contextos de Aprendizaje y Desarrollo en La Educacion Secundaria Obligatoria (ESO). Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el Fracasso en la comunidade Autónoma de Galicia. Informe final del proyecto FEDER (1FD97-0283)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnologia.

- Barros, A. M., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, A.M., Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1), 55-64.
- Barros, A.M., Barros, J.H., & Neto, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- Barros, A. M. (1997). Atribuições causais e expetativas de controlo: Estudo com alunos do 7 e 9 anos na matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 25-47.
- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT).
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4-103.
- Baumrind, D. (1991). Parental styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Cunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence*. New York: Carland.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Broecker, C., & Jou, G. (2007). Práticas educativas parentais: A percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF*, 12(2), 269-279.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship. Interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Cinamon, R. (2002). Father's unemployment and career related variables of his adolescent. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 23, 292-309.
- Cohen, D. A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.

- Costa, M. E. (1991). Desenvolvimento da Identidade em contexto escolar. In Campos, B. (Ed.), *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (pp.143-173). Lisboa: Ed. Afrontamento.
- Crouter, A.C., & Head, M.R. (2002). Parental Monitoring and Knowledge of children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook on parenting* (pp. 461-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cruz, O., Raposo, J.V., Ducharne, M.A.B., Almeida, L.S., Teixeira, C.M., & Fernandes, H.M.(2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version: Questionário de Estilos educativos Parentais (QEEP): Contributos para a validação factorial da versão Portuguesa das parenting scales. *RIDEP*, 31.(1).
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Parenting style and its correlates. ERIC/EECE Publications - Digests. Acedido em 21/05/2013, do ERIC/EECE no World Wide Web <http://ericeece.org/pubs/digests.html>
- Detry, B.; Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Detry, B.; Cardoso, A. (2003). Abandono escolar precoce e exclusão social: Resultados de uma investigação-acção junto de jovens de um bairro degradado. In M. H. Damião (Org.). *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção*. Coimbra. Almedina, 141-151.
- Detry, B. (1998). Abandono escolar precoce e dificuldades na construção da identidade: Jovens em risco. *Inovação*, 87-94.
- Detry, B. (2001). A formação da identidade na adolescência. In B. Detry & F. Simas (Coords.), *Educação, Cognição e Desenvolvimento* (219-240). Lisboa: Edinova.
- Dias cordeiro, J. C. (1988). *Os adolescentes por dentro*. Colecção Alter Ego Lisboa. Edições Salamanca.
- Ducharne, M., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V, 63-75.
- Erikson, E.H. (1976): *Identidade: Juventude e crise* (2ª ed.). (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, C., Camacho, I., Antunes, A. P & Almeida, A. T. (2012). Promoção da parentalidade positiva: Estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional. Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 622-636). Braga: CIED-Universidade do Minho.

- Ferreira, L. (2008). Co-construir o tempo: Avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, M.; Nelas, P.B. (2006). Adolescências...Adolescentes.... In *Millenium – Revista do ISPV*.nº32. Fevereiro
- Ferreira, T. H. S., Farias, M. A. & Silveiras, E. F. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8, 107-115.
- Fleming, F. (1983). A separação adolescente-progenitores. *Análise Psicológica*, 4 (III), 521-542.
- Fleming, F. (2010). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer. Psicologia da Adolescência*. Edições: Afrontamento. 2ª Edição.
- Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. In *A Construção Social da Educação Escolar*, (pp. 169-186) Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- Garcia, R. (2003). Família e enfoques de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8 (7), 341-357.
- Garcia-bacete, F. (2003). *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gonçalves, C. (2008). *Pais e aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência da família na orientação vocacional de jovens*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- González-pienda, J. (2003). El Rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (9), 247-258.
- Guisande, M. A. (2004). *El funcionamiento cognitivo en niños dependientes e independientes de campo de 8 a 11 años* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Santiago de Compostela.
- Guisande, M. A; Almeida, Leandro S; Páramo, M. F, & Ponte, F. (2005). Estilos cognitivos y superdotación: Implicaciones en la identificación y en la educación. *Sobredotação*, 6, 281 - 292.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Pinheiro, M. R. & Páramo, M. F. (2005). Prueba de Inferencias: Contribuciones para su Validación con Estudiantes Uniersitarios. *Actas del VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía*. Braga:Universidade de Minho.

- Guisande, M. A., Almeida, Leandro S., Ponte, F. E., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2009). Processos atencionais e dependência-independência de campo: Estudo com crianças e adolescentes Portugueses, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25: 561 – 567.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247-1265.
- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (Coords.). *El Fracasso escolar - Una perspectiva Internacional*. Alianza ensayo, Madrid, 51-97.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 74, 752-768.
- Lemos, Gina C. (2006). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade* (Tese de Doutoramento). 249. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G. C.; Almeida, Leandro S. (2007). Impacto de variáveis socioculturais no desempenho em testes de raciocínio. In *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações*, 199 - 208. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 83-99.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Primi, R., & Guisande, M. A. (2009). O Impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. In *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 9-11 Setembro. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 83-99.
- Lemos G., Almeida, L. S., & Primi, R. (2007). Habilidades cognitivas, desempenho académico e projectos vocacionais: Estudo com alunos portugueses do 5º ao 12º ano. In *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1784-1793). Coruña: Universidad de Coruña.
- Lemos, M.; Soares, I., & Almeida, C. (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5 (1), 41-55.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 1(1).
- Lozano, A., Uzquiano, M., Almeida, L. S., Blanco, J., Fernandez, M., Enríquez, E., & Cadavid, M. (2011). Dinamica familia-centro escolar y rendimento académico en aluminado de educación secundaria de Galicia y norte de Portugal. In *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña/Universidade da Coruña.

- Marcelli, D.; Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Climepsi.
- Marchesi, A.; Perez, E. (2003). La comprensión del fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (Coords.). *El Fracasso escolar - Una perspectiva Internacional*. Alianza ensayo, Madrid, 25-49.
- Marques, C., Antunes, A., Nóvoa, P., & Ribeiro, I.S.(1999). Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas. In A.P. Soares, S. Araújo & S. Caires (orgs), *Avaliação Psicológica, Formas e Contextos (IV)*. Braga: APPORT.
- Martinho, L.; Dias, M. (2010). *O papel da educação parental no comportamento antissocial dos adolescentes* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), Coimbra, Portugal.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de educação*, 18 (1), 77-91.
- Mella, O.; Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1, 69-92.
- Miranda, L.; Almeida, C. (2006). Impacto das metas académicas no rendimento escolar: estudos com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia e Educação*, V, 127-134.
- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A.R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 1 (17), 1-9.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. In ETD – *Educação Temática Digital*, v.10, pp.36-61.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XV, pp.272-286.
- Miranda, L.; Almeida, L.S. (2005). *Inventário de Metas Académicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, José C., & Gonzalez-Pienda, Julio A. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Oviedo: Servicio de Publications, Universidad de Oviedo.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGrawHill.
- Patrikakau, E. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of educational psychology*, 88, 435-450.
- Pauson, S.(1994). Parenting Style and parenting involvement: Relations with adolescents achievement. *Mid-Western Educational Psychologist*, 7, 6-11.

- Pelegrina, S., Garcia-Linares, M., & Casanova, P. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescence academic competence? *Journal of adolescence*, 26, pp.651-665.
- Pereira, O. N. S. (2013). *Representações sociais da escola: discurso de adolescentes com diferentes percursos escolares* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, P., J., C., & Sánchez, F., L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Edições Asa.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Prados, M., & Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 1-26.
- Rosário, P. S. (1997). Aprendizagem auto-regulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? *In actas do I Congresso luso-espanhol de Psicologia da Educação*. *Apport*, 405-414.
- Rosário, P. S. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 4 (1), 43-61.
- Rosário, P. S. (2001). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol.V, nº1, 87-102.
- Rosário, P. S. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In Taveira, M. (orgs), *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Quarteto, 23-54.
- Rosário, P. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 131-144.
- Rosário, P. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rutter, C.(1988). Effects of school as a community. Madison, WI: *National Center On Effective Secondary Schools*.
- Rutter, M., & Madge, N. (1976). *Cycles of Disadvantage : a review of research*. London : Heinemann Educational.
- Sánchez, B. L. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoria de la Educacion. Universitat de Barcelona.

- Schoon, I.; Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: the influence of early family environment and long-term consequences. *Children and Society*, 16(4), 260-272.
- Schonen-ferreira, T., H., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. M.; (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de psicologia*. 8 (1). 107-115.
- Shaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Silva, M.; Detry, B. (2002). O enriquecimento da identidade em volta de actividades culturais como prevenção do abandono escolar. In M. Patrício (Coord.). *Globalização e diversidade - A escola cultural, uma resposta* (413 - 422). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: Tensões e potencialidades de uma relação. In Ávila de Lima, J. (orgs). *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto, Edições Asa.
- Sobral, J., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 10 (1), 11/22.
- Sprinthall, N.A., & Collins, W.A. (2011). *Psicologia dos adolescentes: uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição.
- Taveira, M. (2005). Formação e orientação vocacional de jovens e adultos. In Taveira, M. (orgs). *Psicologia Escolar. Uma proposta Científico-Pedagógica*. Quarteto, 140-177.
- Tong, S., Baghurst, P., Vimpani, G., & Mcmichael, A. (2007). Socioeconomic Position, Maternal IQ, Home Environment and Cognitive Development. *The Journal of Pediatrics*. September.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C, & Rosário, P.(2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Revista de Psicología Escolar e Educativa (ABRAPEE)* 2, 1: 31 - 40.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C, González-Pienda, J., & Rosário, P. (2009). El componente motivacional del aprendizaje auto-regulado. Comunicação no X *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F.& Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2ª Edição.

Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. Luria *et al.* (Eds.), *Psicologia e pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of Achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp.548-571.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation an emotion*. New York:Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, Ca: SAGE Publications.

Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.

Diplomas Legais:

Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de Agosto, publicado em *Diário da República*, na 1.<sup>a</sup> série, sob o n.º149.