

O impacto de percursos passados de insucesso escolar, na vivência presente e expectativas futuras face à escola:

Efeitos moderadores e preditores de fatores
psicossociais e sociodemográficos.

Mariana Amorim Neves

M

2020



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O IMPACTO DE PERCURSOS PASSADOS DE INSUCESSO ESCOLAR, NA
VIVÊNCIA PRESENTE E EXPECTATIVAS FUTURAS FACE À ESCOLA:
EFEITOS MODERADORES E PREDITORES DE FATORES
PSICOSSOCIAIS E SOCIODEMOGRÁFICOS.**

Mariana Amorim Neves

novembro 2020

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, sob orientação do Professor Doutor **Rui Nuno Guedes Serôdio**.

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito dos seguintes projetos:

PEM² – Pensar a Estratégia Educativa Municipal com Matosinhos”, projeto desenvolvido pelo SINCLab – Social Inclusion Laboratory, Grupo de Investigação da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, e promovido pelo Município de Matosinhos.

GROW.UP - Crescer em Regiões de Fronteira em Portugal: Jovens, Percursos Educativos e Agendas (PTDC/CED-EDG/29943/2017) é financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do Programa Operacional Regional do Norte (NORTE 2020) do PORTUGAL 2020, e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT).

AGRADECIMENTOS

Para mim, esta dissertação representa o culminar daquele que foi todo o meu desenvolvimento acadêmico pelo que, várias são as pessoas que de forma direta ou indireta de moldaram e acompanharam o meu percurso. A essas pessoas fica aqui o meu agradecimento.

À minha família, o pilar basilar do meu desenvolvimento enquanto pessoa. Em especial aos meus pais, que tornaram possível toda esta experiência. Pela participação ativa que sempre tiveram na minha educação e que torna este percurso não só meu, mas também um pouco deles.

Ao professor Rui Serôdio, pela disponibilidade e partilha de valiosos conhecimentos e saberes. Por me ter motivado a realizar a tese numa outra área que não a de especialização de mestrado.

Aos meus amigos, que me apoiaram ao longo de toda a jornada que perceberam as minhas ausências e nunca duvidaram do meu valor.

A todos/as profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento académico.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto “PEM² – Pensar a Estratégia Educativa Municipal com Matosinhos”, uma parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, através do SINCLab – Social Inclusion Laboratory, e o Município de Matosinhos. É no âmbito do Diagnóstico à Realidade Socioeducativa (DRSE), parte integrante do Diagnóstico ao Estado da Educação em Matosinhos, que se integra a presente investigação.

Apresenta-se o estudo correlacional realizado com uma amostra de 1210 crianças e jovens que frequentam entre o 5º e 9º anos de escolaridade do Ensino Básico das escolas do município de Matosinhos. Com esta amostra representativa das/os estudantes, analisa-se o seu perfil de insucesso escolar, nomeadamente a Retenção Escolar e o Abandono Psicológico da Escola, e um conjunto de fatores que lhe estão, direta ou indiretamente, associados. Entre estes fatores, num primeiro nível de análise, verificou-se efeitos de fatores como o Nível Socioeconómico das famílias, a Escolaridade e Situação Perante o Emprego de Pais e Mães. A um segundo nível analisou-se em que medida aquele conjunto de fatores tem efeito nas Atitudes face à Escola, nas Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal e nas Expectativas face ao Futuro Percurso Escolar das/os participantes. Finalmente, testa-se modelos de predição destas expectativas em função dos demais fatores analisados.

Entre outros resultados, verificou-se efeitos da situação socioeconómica das famílias no insucesso escolar, tanto na retenção propriamente dita como no abandono psicológico da escola. Verificou-se também a existência de uma relação negativa da presença de retenção escolar, de abandono psicológico da escola e da vulnerabilidade socioeconómica da família com as atitudes face à escola, e ainda com as expectativas face ao futuro percurso escolar.

Palavras-chave: Psicologia Social Aplicada; Insucesso Escolar e Vulnerabilidade Socioeconómica; Expectativas face ao Futuro Escolar.

ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the "PEM project - Thinking about the Municipal Educative Strategy with Matosinhos", a partnership between the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto. It is in the scope of the Diagnosis to the Socio-Educative Reality (DSER), an integral part of the Diagnosis to the Educational State in Matosinhos, that the present investigation refers to.

It is presented a correlational study carried out with a sample of 1210 children and young people attending the 5th and 9th years of Elementary Schooling from Matosinhos' schools. With this representative sample of students, it is analysed their school failure profile, namely School Retention and Psychological Abandonment of School, and a set of factors that are directly or indirectly associated with it. Among these causes, in a first level of analysis, it is verified effects by factors such as the Socioeconomic level of families, Education and Situation Before the Employment of Mothers and Fathers. At a second level, it was analysed to what extent that set of factors have an effect on Attitudes towards School, Personal School Success Attributions and on Future School Path of the participants. Finally, models for predicting these expectations are tested according to the other factors analysed.

Among other results, there were effects about the socioeconomic situation of families on school failure, both in retention itself and in psychological abandonment at school. There was also a negative relationship between the presence of school retention, psychological abandonment and the socioeconomic vulnerability of the family with attitudes towards school, and also with expectations regarding the future path.

Key-words: Applied Social Psychology; School Failure and Socio-Economic Vulnerability; Expectations about School Future

RÉSUMÉ

Ce travail a été développé dans le cadre du projet "PEM - Penser sur la Stratégie Éducative Municipale Avec Matosinhos, un partenariat entre la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, à travers du SINCLab - Social Inclusion Laboratório, et la Municipalité de Matosinhos. Cette enquête s'inscrit dans le cadre du Diagnostique de la Réalité Socio-Éducative (DRSE), partie intégrante du Diagnostique de l'État de l'Éducation à Matosinhos, où cette investigation s'intègre.

Se présente l'étude corrélationnelle menée auprès d'un échantillon de 1210 enfants et jeunes fréquentant entre le 5ème et le 9ème années de scolarité dans l'Enseignement de Base dans les écoles de la commune de Matosinhos. Avec cet échantillon représentatif des élèves, leur profil d'échec scolaire est analysé, à savoir la Rétention Scolaire et l'Abandon Psychologique de l'École, et un ensemble de facteurs qui y sont directement ou indirectement associés. Parmi ces facteurs, dans un premier niveau d'analyse, il y avait des effets des facteurs tels que le Niveau Socio-économique des familles, l'Éducation et la Situation Avant l'Emploi des Pères et des Mères. Dans un deuxième niveau a été analysé dans quelle mesure cet ensemble de facteurs a un effet sur les attitudes à l'égard de l'école, dans les Attributions de la Réussite Scolaire Personnelle et dans les Attentes face au Parcours Scolaire des participants à l'avenir. Finalement, sont testés des modèles de prédiction de ces Attentes en fonction des autres facteurs analysés.

Entre autres résultats, il y a eu des effets de la situation socioéconomique des familles sur l'échec scolaire, tant dans la rétention que dans l'abandon psychologique de l'école. Il a été également vérifié l'existence d'une relation négative de la présence de la rétention scolaire, l'abandon psychologique de l'école et la vulnérabilité socio-économique de la famille avec les attitudes envers l'école, et aussi avec les a face au future cours scolaire.

Mots-clés: Psychologie Sociale Appliqué; L'Échec Scolaire et la Vulnérabilité Socio-économique; Attentes pour L'Avenir Scolaire

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Concetual	2
1.1. Psicologia Social Aplicada e Políticas Públicas	2
1.2 Compreensão holística do Desenvolvimento Humano- Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	3
1.3 O mesossistema família- escola	5
1.4 Fatores que contribuem para o in(sucesso) escolar	6
2. Estudo Empírico	9
2.1. Objetivos e Questões de Investigação	10
2.2. Método	10
2.2.1. Participantes	10
2.2.2. Procedimento	11
2.2.3. Medidas Dependentes	12
2.2.3.1. Dados Sociodemográficos Pessoais	12
2.2.3.2. Dados Sociodemográficos dos Pais	12
2.2.3.3. Sucesso/Insucesso escolar: Abandono Psicológico da Escola e Retenção	12
2.2.3.4. Atitudes Face à Escola: Envolvimento com a Escola, Impacto Atribuído à Escola e Importância Atribuída à Escola.	13
2.2.3.5. Expectativas face ao Futuro Percurso Escolar: Conclusão do Ensino Secundário e Frequência do Ensino Superior	13
2.2.3.6. Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal: Atribuição a competências pessoais, Atribuição aos seus professores, Atribuição à relação com outros relevantes para si e Atribuição à Escola que frequenta	14
2.2.3.7. Identificação com Escola que Frequenta	14
2.3. Resultados	15
2.3.1. Insucesso Escolar: Efeitos de Ano Escolar, Sexo, Escolaridade dos Pais e Situação Económica da Família	15
2.3.2. Retenção ao longo do Percurso Escolar.	15
2.3.3. Efeito de sexo na retenção	16
2.3.4. Efeito de escolaridade dos pais	19
2.3.5. Efeito da empregabilidade dos pais	19

2.3.6. Pensamento de Abandono Escolar	20
2.3.7. Efeito de Sexo na Retenção Escolar e no Pensamento de Abandono Escolar.	21
2.3.8. Efeito do Nível Socioeconómico na Retenção e no Pensamento de Abandono Escolar	22
2.3.9. Atitudes Face à Escola: Envolvimento, Importância e Impacto Atribuídos.	24
2.3.10. Atitudes Face à Escola: Efeitos dos Fatores Retenção Escolar, Abandono Psicológico da Escola e Apoio Social Escolar	26
2.3.11. Expectativa face ao Futuro Percurso Escolar: Efeitos de Sexo, Ano Escolar e Apoio Social Escolar.	28
2.3.12. Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal: Efeito de Ano no Escolar e Apoio Social Escolar.	31
2.3.13. Identificação com a Escola que Frequenta	32
2.3.14. Expectativas face ao Futuro Percurso Escolar: Análise de Fatores Preditores	33
Discussão e Conclusão	36
Referências Bibliográficas	41
Apêndices	45
Anexos	46

INTRODUÇÃO

No presente trabalho apresenta-se os resultados de um estudo correlacional realizado com uma amostra representativa das crianças e jovens que frequentam o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico nas escolas do município de Matosinhos. Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto “PEM² – Pensar a Estratégia Educativa Municipal com Matosinhos”, uma parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, através do SINCLab – Social Inclusion Laboratory, e o Município de Matosinhos, entidade promotora do mesmo.

De forma sucinta, apresenta-se o objetivo geral deste trabalho é o de analisar a relação entre os seus Percursos Escolares de Insucesso Escolar destas crianças e jovens com um conjunto de fatores psicossociais que lhes estão associados, nomeadamente, o Abandono Psicológico da Escola, as Atitudes Face à Escola, as Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal e a Identificação com a Escola. Analisa-se também o efeito moderador de um conjunto de fatores sociodemográficos, tanto da/do participante, como da sua família, nomeadamente a sua vulnerabilidade socioeconómica. Testa-se ainda o impacto preditor daquele conjunto de fatores nas Expectativas de Futuro Académico destas crianças e jovens.

No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento conceptual do presente trabalho, nomeadamente em que medida a relevância da Psicologia Social Aplicada enquanto ferramenta de sustentação do desenvolvimento de políticas públicas foi uma das abordagens na génese do modelo teórico e metodológico do projeto mais amplo em que este se inscreve. Neste mesmo capítulo discute-se também a relevância da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (e.g. Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006) para o estudo desenvolvido, nomeadamente para a sustentação da interação família- escola enquanto processo fulcral na definição de percursos escolares de sucesso.

No segundo capítulo, é apresentado o estudo empírico, o seu enquadramento metodológico e resultados. Uma parte final do trabalho é dedicada a uma discussão mais aprofundada dos resultados, na qual se apresentam também notas conclusivas sustentadas na evidência recolhida.

1. Enquadramento Concetual

1.1. Psicologia Social Aplicada e Políticas Públicas

A Psicologia Social Aplicada, é considerada uma variante da Psicologia Social que, através da aplicação de teorias, princípios e resultados de pesquisas se foca na compreensão do problema social ou desenvolvimento de intervenções de modo a amenizar o impacto do problema na sociedade (Oskamp & Schultz, 1998; Schneider, Gruman & Coutts, 2012).

Na sua génese, existe um propósito concreto e não apenas a mera curiosidade sobre o fenómeno (Oskamp, 1984). O foco desta ciência é desenhar uma intervenção, implementá-la e avaliar os resultados obtidos. Em suma, entende-se a Psicologia Social Aplicada a ciência responsável pela aplicação empírica dos princípios e pressupostos da Psicologia Social Básica orientada para a resolução e prevenção de problemas no âmbito psicossocial.

Os profissionais da disciplina, neste caso, os psicólogos sociais aplicados regem-se por quatro objetivos: descrição, previsão, determinação de causalidade e *explicação* (Cozby, 2004 citado em in Schneider et al., 2005). No entanto, estes diferenciam-se dos outros profissionais da área pelo seu interesse num quinto objetivo: o controlo (Christensen, 2004; Goodwin, 2003 cit in Schneider et al., 2005). Por controlo, entende-se a manipulação voluntária de condições de forma a que sejam causadas mudanças num determinado fenómeno. Conhecida a causa do fenómeno, as mudanças seriam então a rampa de lançamento das estratégias desenvolvidas pelos profissionais da disciplina.

No que concerne aos valores que estão na base desta ciência, é possível elencar cinco: a precisão, objetividade, ceticismo, mente aberta e, por último a ética (Schneider et al., 2005). Os quatro primeiros enunciados permitem perceber a validade e veracidade do estudo, enquanto que o último reflete a boa conduta do investigador de modo a providenciar a seriedade do estudo e a garantir o bem-estar dos participantes.

Oskamp & Schultz (1998), defendem que o trabalho dos psicólogos na disciplina da Psicologia Social Aplicada, não se resume apenas ao desenho e à implementação da intervenção, mas que este se estende até ao momento após a implementação. É obrigatória a avaliação das consequências da intervenção: averiguar se as pessoas que se inserem no contexto de intervenção beneficiam da mesma e garantir que outros não sofrem consequências não intencionais (Oskamp & Schultz, 1998).

A investigação aplicada, a avaliação de intervenção social (projetos, políticas, ações, etc.), a consultoria científica na “agência” para a mudança e sustentação de políticas sociais são algumas das funções e objetivos que incorporam a Psicologia Social Aplicada (Oskamp & Schultz, 1998).

As políticas públicas surgem com o objetivo de colmatar necessidades detetadas através de pesquisas e estudos realizados, e é assente na esfera de atuação institucionalizada onde se pensa a solução de problemas identificados na vida do cidadão. É esta a abordagem que está na génese do modelo teórico e metodológico que sustentam o projeto PEM² – Pensar a Estratégia Educativa Municipal com Matosinhos, no qual se inscreve o presente trabalho. Mais concretamente, na componente de diagnóstico à realidade socioeducativa local, enquanto sustentação empírica de parte da estratégia educativa do Município.

1.2. Compreensão holística do Desenvolvimento Humano- Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Importa reconhecer o indivíduo enquanto elemento ativo no seu desenvolvimento, não obstante do impacto da realidade em que o mesmo existe e se constrói. Para tal, assume-se a abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1989), que tem como premissa a simbiose que decorre durante todo o curso de vida entre o ser humano ativo em constante desenvolvimento e as propriedades em mudança no contexto em que o mesmo vive e nos imediatos.

Ao abrigo da Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006) surge o modelo biopsicológico que é constituído por quatro elementos, sendo eles: *pessoa, processo, contexto e tempo* (PPCT). A *pessoa* em desenvolvimento reúne as características biológicas, cognitivas e emocionais e comportamentais, incluindo as suas convicções, nível de atividade e objetivos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Todos os fatores anteriormente referidos têm impacto na forma como os contextos são experienciados cumulativamente com o contexto em que a pessoa se encontra inserida (Martins, E., & Szymanski, H., 2004). O *processo*, remete para as interações que ocorrem entre os diferentes contextos em que a pessoa em desenvolvimento atua, tendo em conta os papéis e atividades diárias da mesma. Essa compreensão ecológica assenta no facto do indivíduo não ser apenas influenciado pelo seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A interações que ocorrem de forma regular ao longo do tempo de forma duradoura no seio do ambiente imediato apelidam-se por *processos proximais* (Martins &

Szymanski, 2004). Bronfenbrenner & Evans (2000), defendem ainda que, não obstante do contexto e do indivíduo, o processo proximal pelo qual o desenvolvimento é realizado implica diretamente o desenvolvimento humano e familiar.

No que respeita ao *contexto*, o sistema mais interno, o *microssistema*, traduz-se no ambiente imediato no qual a pessoa se desenvolve. Segundo Bronfenbrenner (1996) trata-se de “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” como é o exemplo da casa e escola.

É no seio do microssistema que o indivíduo experiencia relacionamentos, atividades com outros indivíduo que também se encontram em desenvolvimento a par com aspetos físicos e simbólicos que caraterizam esse ambiente. Esta interação promove o desenvolvimento do indivíduo no seu curso de vida se as pessoas que coexistem no seu microssistema forem dotadas de temperamento, personalidade e sistema de crenças distintas (Bronfenbrenner, 1989).

O *mesossistema*, representa interações e processos entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa experiencia o seu curso de vida como é o exemplo da interação casa- escola. Numa camada mais exterior, apresenta-se o *exossistema*, neste último a atividade do individuo não está presente, no entanto, os eventos que ocorrem nesta dimensão interferem indiretamente no microssistema no qual a pessoa se encontra (Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P. & Ceci, S. J., 1996). No presente trabalho, são exemplo de variáveis referentes ao *exossistema* a escolaridade dos pais, assim como a sua situação face ao emprego, que apesar de não se relacionarem diretamente com o aluno, influenciam o seu contexto.

O *macrossistema* envolve todos os outros ambientes implicando as caraterísticas culturais. Permite-se então entender que fenómenos ocorridos no desenvolvimento familiar e humano não são apenas originados por interações entre pessoas, incluindo a componente cultural eminente no seu contexto imediato. Um outro fator relevante nesta teoria é o *tempo* sendo ele de extrema relevância na compreensão sequencial dos eventos ou experiencias no desenvolvimento, o *cronossistema* (Bronfenbrenner, 1988).

1.3. O mesossistema família- escola

O segundo nível estrutural, o *mesossistema*, compreende as interações entre dois ou mais contextos nos quais a pessoa ativa e em desenvolvimento se insere, trata-se do conjunto de *microssistemas* (Bronfenbrenner, 1987, 1977). Bronfenbrenner (1987) propõe quatro tipos de ligações mesossistêmicas: (1) a participação em contextos múltiplos, (2) a vinculação indirecta (ocorre quando um terceiro elemento funciona como vínculo intermediário contribuindo para a ligação entre duas pessoas que não se encontram), (3) a comunicação entre contextos (uni ou bilateral), e (4) o conhecimento que os participantes dos diferentes contextos têm sobre o outro.

No presente trabalho apenas iremos abordar a participação em contextos múltiplos uma vez que apenas se aborda a perspectiva do aluno. Segundo Bronfenbrenner (1987), o aluno é o vínculo primário, isto é, a pessoa que faz a transição entre contextos, neste caso particular, família-escola. O modo como a *pessoa* integra o contexto escolar deve então ser percebido como um dos vários contextos em que a mesma está inserida.

O conceito de transição ecológica, (Bronfenbrenner, 1977) é fulcral para o desenvolvimento. Esta ocorre quando a posição da pessoa num ambiente ecológico se altera como consequência de uma mudança de contexto ou de papel tendo consequências a nível do desenvolvimento uma vez que emergem novas atividades ou tipos de estrutura social (exemplo, mudança de escola). Enfatiza-se nesta abordagem a importância da acomodação mútua, ao longo da vida, entre indivíduo em desenvolvimento e as propriedades do ambiente, em constante mudança, no qual a pessoa em desenvolvimento se insere.

Deste modo, a escola deve compreender como se processa o desenvolvimento do aluno e as suas implicações, construindo ações pedagógicas e educativas coerentes com a subjetividade do contexto dos mesmos (Santos, 2019). Ainda que não exista nenhuma limitação de desenvolvimento a esse nível, é importante ter em consideração os fenómenos que ocorrem no exossistema e caso necessário, intervir a este nível de modo a potenciar o desenvolvimento do aluno.

O macrosistema não pode ser ignorado, compreensão do contexto sociocultural dos alunos ajuda a escola a pensar em práticas educativas que impliquem as famílias no acompanhamento dos filhos, com intervenções mais assertivas e, consequentemente a sua inserção no ambiente escolar.

Em suma, para que as interações entre contextos sejam promotoras de desenvolvimento, deve existir uma conexão entre os mesmos, acompanhada de uma participação conjunta, comunicação e a existência de informação de cada um dos contextos sobre o outro (Bronfenbrenner, 1979).

1.4. Fatores que contribuem para o in(sucesso) escolar

O insucesso escolar, no quadro das políticas educativas, tem-se considerado ao nível da União Europeia como a incapacidade do aluno em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Eurydice, 1995). A literatura permite estabelecer três categorias no que respeita aos fatores de risco que contribuem de forma significativa para o fracasso escolar: a família, a escola e características individuais (Balfanz, Herzog, & McIver, 2007; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008; Winne & Nesbit, 2010)

No que concerne às características pessoais, é possível subdividi-las em variáveis cognitivas, sociodemográficas, emocionais, sociais, motivacionais e comportamentais. Esta secção irá debruçar-se sobre as variáveis cognitivas e sociodemográficas.

No âmbito cognitivo, a literatura inclui como fator de impacto no percurso escolar as atribuições de sucesso e de insucesso. Segundo Weiner (1985) e Wong e Weiner (1981) este processo atribucional advém da necessidade de atribuir significado e causalidade aos acontecimentos e é mais frequente perante situações de fracasso ou inesperadas facilitando a organização. Identificam-se três dimensões causais bipolares: o locus de causalidade (externo vs. Interno), a estabilidade (estável vs. Instável) e a controlabilidade (controlável vs. incontrolável; Weiner, 1985, 1986, 1994). Tendencialmente, as atribuições de sucesso são feitas a causas internas e controláveis, como, por exemplo, o esforço, o que motivará a criança ou jovem a procurar obter melhores resultados escolares (Bandura, 1977; Frieze & Snyder, 1980; Stipek, 1980; Weiner, 1979). Por outro lado, a atribuição ao controlo externo conduzirá a uma diminuição do desempenho por não se considerar o mesmo controlável pelo indivíduo (Fine, 1986; Schneider, Stevenson, & Link, 1994, citados por Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997).

No que concerne o fracasso/insucesso, a atribuição a causas instáveis e controláveis, promove um maior empenho por parte do estudante, pois sente-se parte determinante no alcance do sucesso. Por outro lado, a atribuição do insucesso a causas estáveis e incontroláveis, como a capacidade, tende a gerar desânimo e, por consequência, o que poderá resultar em insucesso escolar.

No que refere à identificação com a escola e atitudes face à mesma, emerge o conceito de *alienação escolar*, útil na compreensão do processo de desvinculação face à escola. Em termos conceptuais, a alienação pode ser caracterizada por isolamento social, falta de energia ou impotência percebida pelo aluno (*powerlessness*) e ausência de normas (*normlessness*) (Miguel, Rijo, & Lima, 2014).

A nível prático, os alunos em alienação atribuem menos valor à escola, as aprendizagens escolares são consideradas desprovidas de valor e utilidade, não se identificando com os valores e objetivos da escola (Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010). As causas destes fenómenos podem ser elencadas em seis fatores (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993); Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006; Murdock, 1999): (1) as características dos alunos (por exemplo o sexo, verificando-se que os rapazes demonstram maior alienação) e estatuto socioeconómico; (2) diminuição, durante a adolescência, da importância atribuída à escola (Hascher e Hagenauer, 2010); (3) experiência repetida de fracasso escolar traduzido em baixa expectativa de autoeficácia escolar; (4) relações pobres com os docentes (5) contexto de aprendizagem pouco promotor de experiências positivas; (6) influência da relação com os pares e com os pais – valores, normas, atitudes negativas face à escola e vivências escolares negativas que influenciam as expectativas dos alunos face à escola.

Como já foi referido anteriormente, a escola constitui um microssistema do indivíduo em desenvolvimento, tratando-se de um pilar fundamental para a preparação dos cidadãos para a vida. Assim, a escola é um “pré-requisito” ao nível do bem-estar (Eccles & Roeser, 2011): é um promotor determinante do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, tornando de extrema relevância a identificação dos fatores associados ao insucesso dos percursos escolares. Considerando-se que os fatores individuais são limitativos no que diz respeito à compreensão holística do fenómeno, a investigação tem-se debruçado na identificação de fatores relacionais e afetivos presentes nos contextos escolar e familiar, que podem facilitar ou comprometer a realização escolar, e mais especificamente nas relações com pais e professores (Alomar, 2006; Chen, 2008; Kenny, Gualdron, Scanlon, Sparks, Blustein, & Jernigan, 2007; Korkmaz, 2007 citado em Gouveia, 2008).

No âmbito familiar, o processo de desenvolvimento pode ser afetado pela qualidade dos cuidados primários ou fatores como estrutura familiar, divórcio, monoparentalidade, família numerosa (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), bem como pelo fraco envolvimento parental (Rumberger, 1995).

No que concerne às características sociodemográficas, os rapazes revelam maior probabilidade de abandonar a escola e ter insucesso escolar (Balfanz, MacIver & Herzog, D. J. 2007). O baixo nível socioeconómico é assinalado como um fator significativo no desempenho escolar com a predição de taxas de abandono escolar mais elevadas e perceção negativa da escola assim como maior possibilidade de insucesso no contexto escolar (Faria, 1999).

Os pais com nível socioeconómico baixo revelam indignação com a falta de oportunidades que o sistema de ensino proporciona aos seus filhos. No entanto, a sua reação passiva é explicada pela impotência que possam sentir em alterar o que os rodeia uma vez que a falta de recursos os coloca vulneráveis quanto ao controlo dos eventos que influenciam as suas vidas (Brantlinger, 1990; Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965; Seligman, 1992, em Faria, 1999).

No que respeita ao sistema educativo, o funcionamento da organização é um fator determinante (Rumberger, 1995; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008): o ambiente socioeducativo (incluindo o grau de comprometimento do corpo docente no exercício das suas funções, e o nível de segurança e disciplina (Janosz & Le Blanc, 2000); ou a ausência de currículos estimulantes (Grácio, 2006).

Conclui-se que vários são os fatores que contribuem para o in(sucesso) escolar e que exercem o seu impacto no aluno de forma diferenciada. O insucesso e o abandono escolar são um processo contínuo, sendo que os mesmos fatores podem influenciar o aluno de forma diferente. Importa ainda realçar que o conceito de insucesso escolar é dinâmico e que se relaciona com o que a sociedade “impõe” como sendo as habilitações necessárias no acesso ao mercado de trabalho.

No presente trabalho, analisa-se a relação do insucesso/sucesso escolar com um conjunto de fatores que encontramos na literatura acima.

2. ESTUDO EMPÍRICO

O presente trabalho realizou-se no âmbito do projeto “PEM²- Pensar a Estratégia Educativa Municipal com Matosinhos” que é desenvolvido pelo SINCLab – Social Inclusion Laboratory, um Grupo de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre os anos de 2018 e 2023. A entidade promotora do projeto é o Município de Matosinhos, sendo os envolvidos um vasto conjunto de parceiros, dos quais, no quadro do presente trabalho, deve destacar-se a participação de todos os Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas do Território.

O projeto PEM² é constituído por duas componentes estruturantes principais: a primeira diz respeito ao Diagnóstico à Realidade e às Respostas Socioeducativas locais, no qual se incluem o Diagnóstico Macrosocial, o Diagnóstico à Realidade Socioeducativa Local, a Carta Educativa e o desenho do Observatório da Educação; a segunda componente tem o seu enfoque no desenvolvimento da Estratégia Educativa Municipal, que consiste num plano estratégico a médio prazo para as políticas educativas do Município, e que se pretende que seja participada pela comunidade educativa e fortemente baseada na evidência. Nesta última componente está incluído o plano de comunicação do projeto PEM², o Plano Estratégico Educativo Municipal de Matosinhos – PEEMM e o Modelo de Monitorização e de Avaliação contínua.

O presente trabalho inscreve-se na primeira componente do projeto, mais concretamente no Diagnóstico à Realidade Socioeducativa (DRSE), parte integrante do Diagnóstico ao Estado da Educação em Matosinhos. O conjunto de materiais e de resultados que aqui se apresentam derivam do DRSE, do qual são apenas utilizadas uma parte específica. Por exemplo, não se encontram incluídas neste trabalho quaisquer referências às dimensões do DRSE que incidiram nas seguintes populações-alvo: (1) Encarregadas/os de Educação (Pais e Mães), (2) Estudantes do Ensino Secundário, (3) Estudantes de 1º Ciclo do EB, (4) Estudantes do Ensino Profissional, (5) Profissionais Docentes e (6) Profissionais Não Docentes. Mais ainda, do vasto leque de dimensões incluídas no DRSE relativas às crianças e jovens do 2º e 3º ciclos do EB, são apresentadas apenas o conjunto daquelas que se considerou relevantes para os objetivos do presente trabalho.

2.1. Objetivos e Questões de Investigação

O objetivo geral desta investigação é o de analisar a relação entre os percursos escolares de insucesso das crianças e jovens com um conjunto de fatores psicossociais que lhes estão associados.

A partir do objeto geral formulado, apresentam-se e operacionalizam-se os seguintes objetivos específicos:

- (1) Analisar a relação entre os Percursos Escolares de Insucesso Escolar das crianças e jovens com o Abandono Psicológico da Escola, as Atitudes Face à Escola, as Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal e a Identificação com a Escola;
- (2) Analisar o efeito moderador de um conjunto de fatores sociodemográficos, tanto da/do participante (sexo, ano escolar), como da sua família (escolaridade e situação perante o emprego dos pais) assim como a sua vulnerabilidade socioeconómica;
- (3) Analisar o impacto do último conjunto de fatores nas Expectativas de Futuro Académico destas crianças e jovens.

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Como já foi referido no início desta secção, para a realização do presente trabalho, foram selecionados os dados do Diagnóstico à Realidade Socioeducativa referentes apenas aos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB).

Participaram no presente estudo 1210 estudantes distribuídos pelos 3 ciclos do EB pertencentes a escolas do Município de Matosinhos. A idade dos mesmos é compreendida entre os 9 e os 17 anos ($M = 12.04$; $DP = 1.54$), sendo que 630 são do feminino (52.07%) e 580 do sexo masculino (47.93%).¹

A amostra distribui-se da seguinte forma pelos respetivos 9 anos escolares: o 5º ano é frequentado por 208 alunos, sendo que 100 (48.08%) são do sexo feminino e 108 (51.92%) do sexo masculino; o 6º ano é frequentado por 303 alunos, sendo que 157 (51.82%) são do sexo feminino e 146 (48.18%) do sexo masculino; o 7º ano é frequentado por 283 alunos,

¹ Verifica-se que o número de valores omissos das/os participantes através das variáveis, sendo o valor mais elevado de 7.52%, tão pouco se verificam participantes com valores extremos (*outliers*) relevantes em qualquer uma das medidas. Assim, não se procedeu à correção ou ajustamento em nenhum dos casos; O número de crianças de cada um dos sexos é equivalente, $\chi^2(1, N = 1210) = 2.07, ns$. Três participantes não indicaram a sua idade.

sendo que 150 (53%) são do sexo feminino e 133 (46,99%) são do sexo masculino; o 8º ano é frequentado por 216 alunos, sendo que 118 (54.63%) são do sexo feminino e 98 (45.37%) são do sexo masculino; o 9º ano é frequentado por 200 alunos, sendo que 105 (52.50%) são do sexo feminino e 95 (47.50%) são do sexo masculino.²

Ao longo do texto iremos referir-nos às/aos participantes enquanto crianças e jovens, remetendo para o facto de se encontrar nesta amostra indivíduos em fase desenvolvimental, com transições relevantes, nomeadamente a transição entre a infância e a juventude. Emprega-se a este respeito, a designação de jovem quando se refere indivíduos com idade igual ou superior a 14 anos, tal como proposto pelos referenciais estratégicos no domínio das políticas de infância e/ou juventude, por exemplo, aqueles que definem esta idade como a mínima para a designação de “jovem” (UNGA, 1981) ³. Os 14 anos são a idade mais frequente à altura do 9º ano de escolaridade sendo também aquela que atinge, durante o ano letivo, a maioria das crianças que frequentam o 8º ano.

2.2.2. Procedimento

Os dados foram recolhidos presencialmente pela equipa de investigação do SINCLab em contexto de sala de aula (dizer quantas turmas e quantas escolas do Município de Matosinhos), através de um questionário digital realizado na Plataforma Qualtrics XM. Sublinha-se ainda que a participação das crianças e jovens no programa foi sujeita ao devido consentimento prévio por parte das/dos encarregadas/os de educação.

Inicialmente foi explicada a voluntariedade da sua participação às crianças e jovens, bem como o anonimato, clarificando a importância de não escreverem o seu nome no questionário. Solicitou-se que as crianças e jovens respondessem ao questionário num tablet facultado pela equipa. Para além disso, foi também assegurado que, em caso de dúvida, podiam chamar um elemento da equipa, que o preenchimento do questionário era individual e devia ser respondido tendo em conta a opinião de cada um, não havendo respostas certas ou erradas. As questões não foram lidas, apenas elencados os seus objetivos. Todo o discurso foi devidamente adaptado à idade das crianças com recurso a exemplos e a conceitos que lhes são próximos e familiares, de modo a facilitar a comunicação e a compreensão. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e, apenas a equipa do SINCLab e a entidade promotora lhes tem acesso. Nunca serão apresentados resultados que não estejam agregados

² A distribuição do Sexo é equivalente entre os anos escolares, $\chi^2 (4, N = 1210) = 2.02, ns$.

³ United Nations General Assembly Resolutions, 1981.

em “grupos” de variáveis transversais, de modo a que seja totalmente impossível qualquer associação entre esses resultados ou informações e qualquer participante que tenha estado na origem das mesmas.

Como assinalado acima, o questionário através do qual se recolheram os dados empregues no presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto PEM², implementado pelo SINCLab e promovido pelo Município de Matosinhos (Serôdio, R., Serra, A., Lima, J. A., Catita, L., Brito, S., Pinto, B., Gonçalves, M., Guimarães, H., Catalino, M., Oliveira, S., Costa, R., 2019). Apresenta-se em anexo as partes do mesmo que foram utilizadas para a recolha dos dados cujos resultados aqui se apresentam (Anexo 1).

2.2.3. Medidas Dependentes

2.2.3.1. Dados Sociodemográficos Pessoais. A criança ou jovem respondeu a questões relativas a: Idade, Sexo, Ano de Escolaridade que frequenta, usufruto de Apoio Social Escolar e, sendo o caso, o escalão de ASE respetivo.⁴

2.2.3.2. Dados Sociodemográficos dos Pais. A criança ou jovem respondeu a questões nas quais devia indicar acerca da sua Mãe e do seu Pai, as seguintes informações: Idade, Escolaridade e Situação Profissional.

2.2.3.3. Sucesso/Insucesso escolar: Abandono Psicológico da Escola e Retenção. O sucesso ou insucesso escolar foi concetualizado através de 4 questões que se organizam em 2 dimensões que remetem para o percurso escolar das crianças e jovens. Por um lado, 2 questões abordam o que aqui designamos de “abandono psicológico da escola” e, por outro, 2 questões incidem sobre as Retenções propriamente ditas. Relativamente ao Abandono Psicológico da Escola, a/o participante foi questionada(o) se alguma vez tinha considerado a possibilidade de abandonar a escola, obviamente, se o pudesse fazer. A questão é a seguinte: “Em algum momento pensaste em deixar de frequentar a escola?”. A resposta é assinalada na escala “Não (0), Sim (1), Não quero responder (2)”.⁵ Se a criança ou jovem respondesse afirmativamente, devia indicar o ano, ou anos, em que pensou nessa possibilidade. É importante salientar que, o efetivo abandono escolar é uma situação, à partida, “impossível” de ocorrer, visto que é regulado pelas entidades competentes, salvo as exceções que são acompanhadas por serviços/entidades de apoio a crianças e jovens em risco

⁴ Em todas as questões do questionário a/o participante teve a possibilidade de seleccionar a opção (“Não quero responder”).

⁵ Em todas as questões está presente a opção “Não quero responder”. Não se mencionará doravante este aspeto.

(por exemplo, as CPCJ ou Serviços de Apoio Social, seja do ISS ou das entidades locais, etc.).

No que concerne à Retenção, esta é operacionalizada em 2 questões: uma questão permite identificar a presença de retenção ao longo do percurso escolar da criança ou jovem (“Alguma vez reprovaste enquanto frequentavas o ensino regular? A resposta é assinalada na escala “Não” (0), “Sim” (1). A questão seguinte assinala os anos escolares em que a retenção sucedeu e quantas vezes.

2.2.3.4. Atitudes Face à Escola: Envolvimento com a Escola, Impacto Atribuído à Escola e Importância Atribuída à Escola. Um grupo de 16 itens operacionaliza uma escala que é designada de Atitudes Face à Escola. Esta foi já empregue em estudos anteriores e é composta por 3 dimensões: (1) Envolvimento com a Escola, (2) Impacto Atribuído À Escola e (3) Importância Atribuída à Escola. A resposta é dada numa escala de Likert de 7 pontos, -3 = *Discordo totalmente* e 3 = *Concordo totalmente*. (cf. Anexo 1).

A dimensão Importância Atribuída à Escola é composta por 6 itens como, por exemplo: “Se não fosse a escola, não saberia dar valor a muitas coisas.”, “Na escola, aprendo coisas que me ajudam a ser mais responsável.” e “Andar na escola ajuda-me a ser um/a melhor cidadão/ã.”. A subescala desta dimensão apresenta elevada consistência interna, e criou-se uma medida composta que corresponde à média destes 6 itens (α de Cronbach = .87; $r_{\text{média}}$ = .53).

A dimensão Impacto Atribuído à Escola é composta por 4 itens como, por exemplo: “A escola tem influência na minha vida.”, “A escola oferece às pessoas mais oportunidades para a vida.” e “A escola permite-me ter um futuro melhor.”. A subescala desta dimensão apresenta elevada consistência interna, e criou-se uma medida composta que corresponde à média destes 4 itens (α de Cronbach = .70; $r_{\text{média}}$ = .41).

A dimensão Envolvimento com a Escola é comporta por 6 itens como, por exemplo: “Sinto-me confiante quando estou na escola”, “Tenho vontade de ir para a escola” e “Tenho vontade de aprender coisas novas”. A subescala desta dimensão apresenta elevada consistência interna, e criou-se uma medida composta que corresponde à média destes 6 itens (α de Cronbach = .87; $r_{\text{média}}$ = .53).

2.2.3.5. Expectativas face ao Futuro Percurso Escolar: Conclusão do Ensino Secundário e Frequência do Ensino Superior. As expetativas das/os estudantes relativamente ao seu Futuro Percurso Escolar são avaliadas através de uma escala de 100

pontos, onde o participante deve assinalar o grau de “certeza” que tem de que: “De certeza que vou concluir o Ensino Secundário” e “De certeza que vou frequentar a Universidade”.

2.2.3.6. Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal: Atribuição a competências pessoais, Atribuição aos seus professores, Atribuição à relação com outros relevantes para si e Atribuição à Escola que frequenta. Um grupo de 7 itens operacionaliza uma escala que é designada de Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal. Esta foi já empregue em estudos anteriores e é composta por 4 dimensões: (1) Atribuição a competências pessoais; (2) Atribuição aos seus professores; (3) Atribuição à relação com outros relevantes para si; (4) à Escola que frequenta. Todas as medidas são respondidas numa escala de 7 pontos, variando entre “Não depende nada (0)” e “Depende totalmente (6)”, em resposta à questão: “Em que medida achas que o teu sucesso escolar depende de cada uma das seguintes coisas.

Conceptualmente, para a dimensão Atribuição a Competências Pessoais, definiram-se 2 itens “As tuas capacidades.”, “O teu trabalho.” A dimensão Atribuição aos seus Professores tem 2 itens: “O desempenho das/os tuas/teus professoras/es”, “A relação com as/os tuas/teus professoras/es”. A dimensão Atribuição à Relação com Outros Relevantes para si, tem também 2 itens: “A relação com as/os tuas/teus colegas”, “A relação com a tua família”. Por fim, a atribuição à Escola que Frequenta é operacionalizada por 1 item. Efetuou-se para cada uma das dimensões uma medida correspondente aos itens respetivos, com exceção desta última.⁹

2.2.3.7. Identificação com Escola que Frequenta. Um grupo de 3 itens operacionaliza uma escala que é designada de Identificação com a Escola que Frequenta. Os itens que constituem a escala são os seguintes: “Para mim é muito importante frequentar esta escola”, “Prefiro ser aluna/o desta escola do que de outra” e “Tenho orgulho em dizer que sou aluna/o desta escola”. A resposta é dada numa escala de Likert de 7 pontos, -3 = *Discordo totalmente* e 3 = *Concordo totalmente*. (cf. Anexo 1).¹²

⁹ Correlações entres itens, respetivamente: $r = .54$; $r = .50$; $r = .51$.

¹² Escala: Discordo totalmente (-3), Discordo Bastante (-2), Discordo (-1), Nem discordo, nem concordo (0), Concordo (1), Concordo bastante (2), Concordo totalmente (3).

2.3. Resultados

Na secção que se segue, apresenta-se o conjunto de resultados que permitem testar os fatores que têm impacto no percurso escolar destas crianças e jovens, traduzindo-se no seu Sucesso ou Insucesso Escolar.

2.3.1. Insucesso Escolar: Efeitos de Ano Escolar, Sexo, Escolaridade dos Pais e Situação Económica da Família

Na Figura 1 apresentam-se as percentagens de estudantes que dizem ter reprovado alguma vez entre o 1º e o 9º ano, e também ao longo de todo o seu percurso escolar (Total).

Em primeiro lugar, deve assinalar-se a percentagem elevada de crianças e jovens, 14.07%, que indicam ter tido, pelo menos uma vez, insucesso escolar durante o seu percurso ($n = 148$). Destas/es, verifica-se que, entre os que tiveram retenção, a larga maioria, 76.06%, reprovou 1 vez, 19.72% 2 vezes e 3.52% 3 vezes (uma criança indicou ter reprovado 6 vezes).¹³ Das/os estudantes que reprovaram no seu percurso escolar, 3.11% reprovaram no ano anterior, sendo a percentagem por ano escolar a seguinte: 5º ano, 1.75%; 6º ano, 3.13%; 7º ano, 4.31%; 8º ano, 4.05%; 9º ano, 1.90%.

2.3.2. Retenção ao longo do Percurso Escolar. No que concerne ao perfil de resultados por Ciclo de Estudos, ainda com recurso à Figura 1, verifica-se que são 6.28% as crianças e jovens que indicam ter reprovado no 1º Ciclo. Destas, 1.05% indicam ter reprovado no seu 1º ano de escolaridade, sendo essa percentagem de 4.00%, 2.00% e 1.14%, nos anos seguintes, respetivamente.¹⁴ Tal como sucede nas estatísticas públicas para o último ano letivo disponibilizado pela DGEEC para o Município de Matosinhos (2017/2018), o perfil do ano em que a(s) retenção(ões) ocorreu(ram) é consistente com o perfil de taxa de retenção no Município para estes anos escolares, em que o ano com maior incidência de retenção no 1º Ciclo é o 2º ano.¹⁵ Este padrão, será a consequência da retenção no 1º ano apenas poder acontecer em casos excecionais.

¹³ Uma criança ou jovem indicou ter reprovados 6 vezes; Seis estudantes indicaram ter reprovado no seu percurso escolar, mas não indicaram quantas vezes e o(os) ano(os) em que tal sucedeu. 5 estudantes indicaram não querer responder à questão e 153 (12.6%) deixaram a variável por preencher (valor omissis).

¹⁴ É importante assinalar que apenas em circunstâncias excecionais e devidamente identificadas, as crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade podem ser retidas no mesmo (Artigo 29.º, Portaria n.º 55/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018).

¹⁵ Obviamente, estas percentagens não são comparáveis com as taxas de retenção, pois não se referem apenas aos estudantes de cada ano. Ou seja, a taxa de retenção é um valor das/os estudantes que reprovaram desse ano escolar quando o frequentaram, enquanto os resultados da Figura 1 indicam a percentagem de estudantes que reprovaram nesse ano, mas que podem já estar num superior.

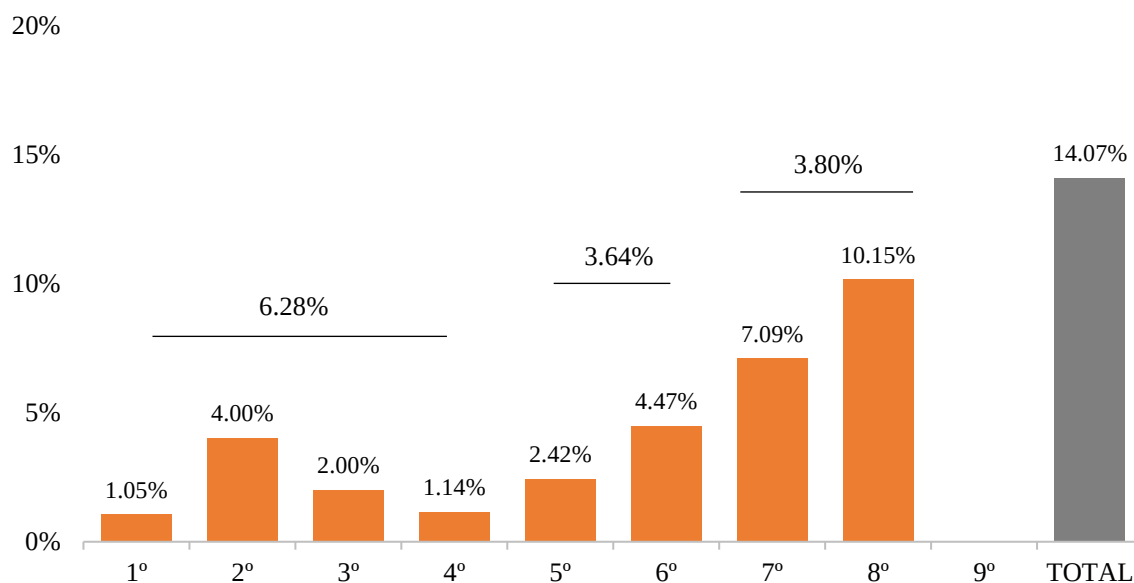


Figura 1. Retenção por Ano Escolar e Ciclo de Estudos.

Relativamente ao perfil descrito na Figura 1, é importante assinalar que do 5º ano em diante apenas entram na análise as/os estudantes que já frequentaram cada um desses anos integralmente. Ou seja, da percentagem total de crianças e jovens que se encontram no 5º ano, excluem-se aqueles que estejam a frequentá-lo pela primeira vez, ou que estando nesse ano não tenham respondido a esta questão: excluem-se 184 do total de 187 crianças do 5º ano. O mesmo processo acontece nos anos seguintes. Esta é a razão pela qual as percentagens são sempre ascendentes do 5º ano em diante, uma vez que o universo de participantes válidos (que já passaram por esse ano anteriormente) vai, por definição, diminuindo.

No que concerne ao 2º Ciclo, 3.64% dos participantes indicam ter reprovado no mesmo: 2.42% assinalam ter reprovado no 5º ano e 4.47% no ano seguinte. O 3º Ciclo regista uma percentagem de retenção de 3.80%, tendo o 7º ano 7.09% e o 8º ano 10.15% de reprovações. Obviamente, não pode analisar-se esta percentagem de retenção escolar no 9º ano pelo facto de a amostra não conter estudantes que possam já tê-lo frequentado (encontrando-se estes no 10º ano em diante). Apenas pode assinalar-se que entre as/os jovens que frequentam o 9º ano ($n = 200$), 3 se encontram a repeti-lo.

2.3.3 Efeito de sexo na retenção. Verifica-se que os percursos escolares de insucesso são mais frequentes entre o sexo masculino (17.03% vs. 11.39%) e que, no mesmo sentido, é

mais elevada a percentagem de rapazes que atualmente se encontra a repetir o ano escolar (4.6% vs. 1.8%).¹⁶

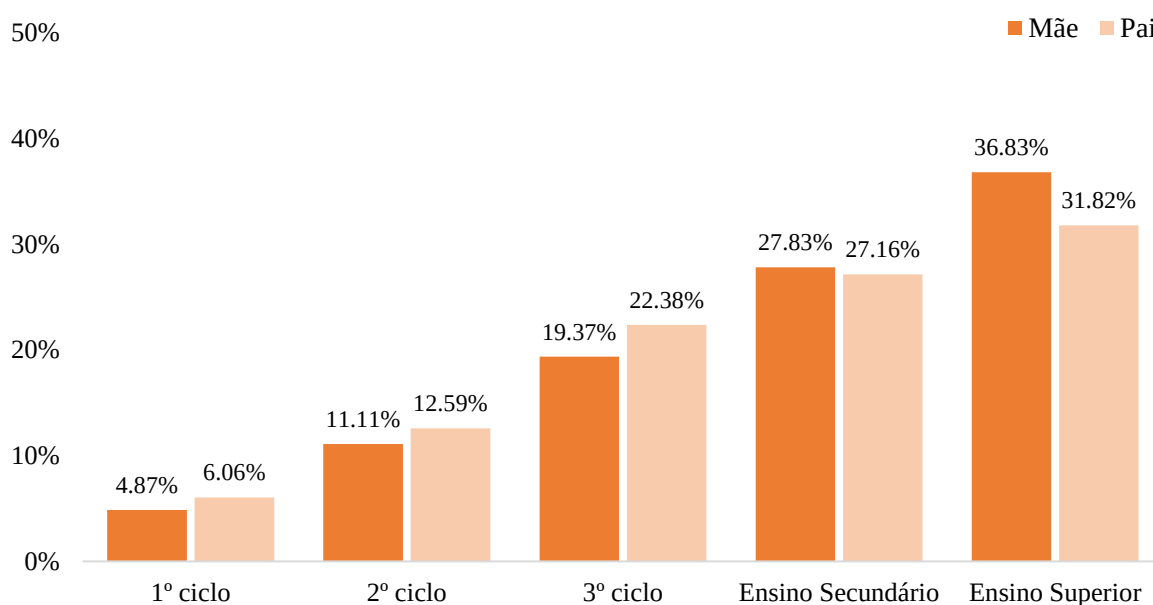


Figura 2. Distribuição do nível de escolaridade dos pais.

2.3.4. Efeito de escolaridade dos pais. Na Figura 2, encontra-se representada a distribuição da escolaridade das Mães e dos Pais das/os participantes e pode verificar-se que a percentagem aumenta progressivamente com o nível de escolaridade. Como pode verificar-se, cerca de 1/3 dos pais frequentaram o Ensino Superior. Adicionalmente, constata-se que mais de metade dos pais concluíram, pelo menos, o Ensino Secundário: 64.66% entre as Mães e 58.98% entre os Pais.¹⁸

Deve realçar-se que os Pais têm sempre percentagens superiores às Mães até ao 3º Ciclo, mas verifica-se o contrário a partir do Ensino Secundário.

Na Figura 3, ilustra-se o impacto do nível de escolaridade parental no percurso escolar das/os participantes. Embora se tenha constatado que estamos perante Mães e Pais muito escolarizados, é importante analisar as consequências que podem surgir da baixa escolarização de um, ou de ambos os pais.

¹⁶ $\chi^2(1, N = 933) = 6.06, p = .022$; O número médio de retenções não é diferente entre sexos, $t(140) = 1.01$, ns (Feminino, $M = 1.24$, $DP = 0.46$; Masculino, $M = 1.35$, $DP = 0.76$).

¹⁸ A idade das mães compreende-se entre os 27 e os 60 anos, sendo a média 42 anos ($M = 41.59$; $DP = 5.52$). A idade dos pais compreende-se entre os 26 e 68 anos, sendo a média 44 anos ($M = 43.62$; $DP = 5.95$).

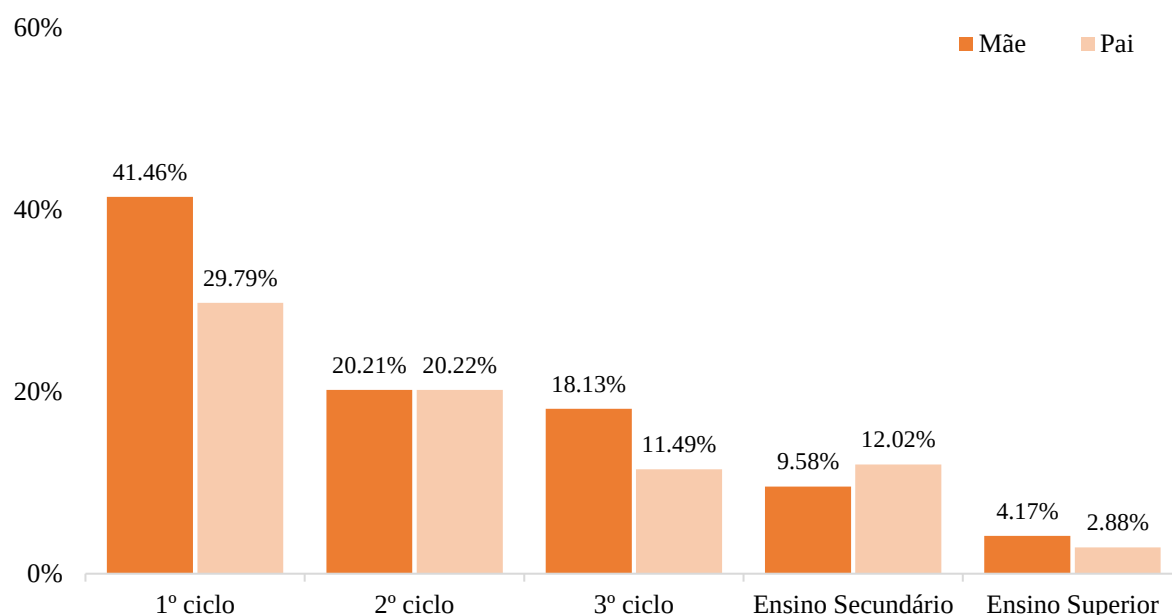


Figura 3. Distribuição das retenções dos participantes de acordo com a escolaridade dos pais.

Como pode verificar-se através do perfil da Figura 3, tanto a escolaridade da Mãe como a do Pai têm efeito na frequência de retenção escolar entre as/os estudantes. Clarificando, uma maior escolarização por parte dos pais reflete-se em menor percentagem de retenção.²⁰ Aliás, esta relação é também sustentada pela correlação negativa dos 5 níveis de escolaridade com a existência de reprovações pela/o filha/o (respetivamente: com Escolaridade da Mãe, $r = -.27$ ($N = 847$; $p < .001$); com Escolaridade do Pai, $r = -.22$ ($N = 761$; $p < .001$).

Contudo, deve realçar-se que o índice mais elevado de retenção se encontra entre as/os crianças e jovens cujos Mães e Pais são muito pouco escolarizados, que detêm apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico. Mas, porventura mais importante, é o facto de se verificar que, enquanto a percentagem de estudantes que já reprovaram é sempre menor do que a daquelas/es que nunca o fizeram, independentemente da escolaridade do Pai, o contrário verifica-se quando se trata da escolaridade da Mãe. Ou seja, os resultados revelam que a muito baixa escolaridade da Mãe, 1º Ciclo do EB, resulta numa percentagem de crianças e jovens que já reprovaram que é equivalente àquelas/es que ainda não o fizeram (41.46% vs. 58.54%). O mesmo não sucede quando se trata da escolaridade do Pai, na qual se verifica que entre os que têm a mesma escolaridade, é significativamente inferior a percentagem de

²⁰ Escolaridade da Mãe: χ^2 (4, $N = 847$) = 65.20, $p < .001$; Escolaridade do Pai: χ^2 (4, $N = 761$) = 41.18, $p < .001$.

crianças e jovens que já reprovaram alguma vez (29.79% vs. 70.21%).²¹ Como discutiremos adiante, em linha com a evidência a este respeito, a baixa escolarização da mãe tem um impacto mais forte na educação escolar das/os seus descendentes.

2.3.5. Efeito da empregabilidade dos pais. No que concerne à situação profissional atual, verifica-se que as crianças e jovens reportaram que 10.69% das Mães se encontram desempregadas, sendo esta percentagem de 3.30% entre os Pais. Ou seja, é 3 vezes superior a percentagem de Mães em situação de desemprego.²²

Mais ainda, no que concerne à situação profissional de ambos os pais, verifica-se que a larga maioria das famílias tem os pais empregados (87.62%). No entanto, 8.88% são aquelas em que apenas a Mãe está desempregada, em contraste com a percentagem de 2.06% referente àquelas em que é apenas o Pai desempregado. Deve realçar-se que 1.44% das famílias ($n = 14$) têm ambos os pais desempregados.

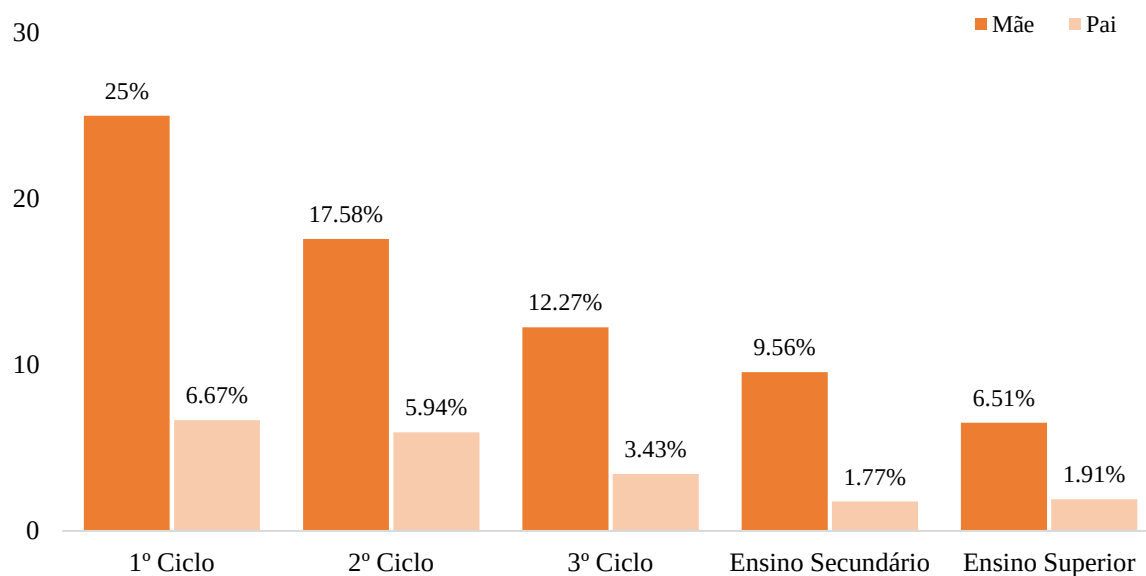


Figura 4. Percentagem de desemprego de Mães e Pais de acordo com a sua escolarização.

Verifica-se uma grande discrepância na percentagem de desemprego entre os membros conjugais. Como já foi acima mencionado, o desemprego entre as Mães é aproximadamente 3 vezes superior ao dos Pais, tornando-se assim pertinente analisar em que medida a

²¹ Mães com 1º Ciclo: $\chi^2(1, N = 41) = 1.20, ns$; Pais com 1º Ciclo: $\chi^2(1, N = 47) = 7.68, p = .006$. Nos restantes níveis de escolaridade de Mãe ou Pai, é sempre significativamente inferior a percentagem de crianças/jovens que já reprovaram alguma vez, menor $\chi^2(1, N = 89) = 31.56, p < .001$ (Pai com o 2º Ciclo EB).

²² É importante assinalar que a comparação entre estas percentagens é viável pois a dimensão amostral é equivalente: respostas válidas para 1104 Mães e 1062 Pais.

escolarização dos pais e a sua situação perante o emprego influenciam o insucesso escolar destas crianças e jovens.

A Figura 4 descreve a forma como se distribui o desemprego das Mães e Pais consoante a escolarização que possuem. De facto, como seria expectável, a percentagem de desemprego diminui à medida que a escolarização entre os pais aumenta. No entanto, a percentagem de desemprego entre as Mães diminui (difere) significativamente com o aumento da escolaridade, enquanto que esse padrão não é significativo no caso dos Pais.²⁴ E, em linha com o padrão global, independentemente da escolaridade que tenham, o desemprego é sempre superior entre as Mães das crianças e jovens deste estudo.

Integrando estas duas evidências, verifica-se que: (1) o padrão na Figura 3, que ilustra o impacto da escolaridade dos pais na reprovação de ano, permite constatar que a escolaridade da Mãe é um fator “determinante” do sucesso escolar quando estas são muito pouco escolarizadas; (2) adicionalmente, através da Figura 4, acrescenta-se que é entre estas mães (com apenas o 1º Ciclo do EB) que se verifica a maior percentagem de desemprego.

2.3.6. Pensamento de Abandono Escolar. Como seria expectável, entre os participantes não se verifica a presença de situações de abandono escolar efetivo, pois este é regulado pelas entidades competentes, salvo exceções em que são acompanhadas por serviços/entidades de apoio a crianças e jovens em risco (por exemplo, as CPCJ ou Serviços de Apoio Social, seja do ISS ou das entidades locais, etc.). Ou seja, seria sempre pouco provável que alguma destas crianças e jovens tivesse interrompido o seu percurso escolar. Contudo, embora o abandono escolar não seja um fator aqui analisável, deve, todavia, analisar-se a presença do que pode designar-se de “abandono psicológico” da escola. Uma forte manifestação deste processo psicológico será a incidência de pensamento/vontade de abandonar a escola.

De facto, verifica-se uma percentagem muito elevada de participantes, 8.04% ($n = 90$) que reporta ter tido esse pensamento no passado.²⁵ Como pode verificar-se, na Figura 5, a incidência do Pensamento de Abandonar a Escola aumenta com o ciclo escolar (1.81% vs. 3.92% vs. 4.67%), verificando-se percentagens mais elevadas no 6º, 7º e 9º anos de escolaridade.²⁶

²⁴ Respetivamente, Mãe - $\chi^2(4, N = 883) = 20.45, p = .001$, Pais - $\chi^2(4, N = 809) = 7.52, ns$.

²⁵ 91 participantes não responderam a esta questão (7.52%).

²⁶ É aplicada aqui a mesma lógica de cálculo das percentagens do que aquela das Retenções.

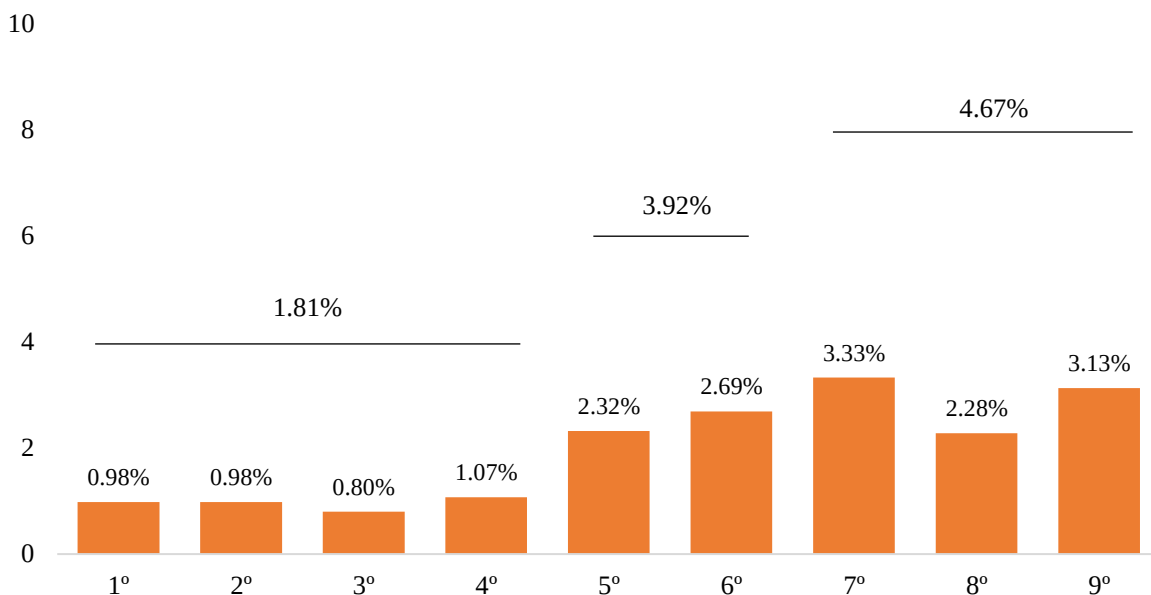


Figura 5. Percentagem de crianças e jovens que reportam ter Pensado Abandonar a Escola durante o seu percurso escolar, em função do Ano Escolar.

Seria expectável que o número de retenções registadas pelos participantes se reflita na forma como os mesmos integram o seu percurso escolar e, por conseguinte, no aumento da frequência de pensamentos relativos ao desejo de abandono escolar. De facto, verifica-se que quanto maior o número de retenções, mais presente é o pensamento de “deixar a escola” [$r = .27$ ($N = 1012$, $p < .001$)]. Mais ainda, entre os participantes que nunca reprovaram, verifica-se que 5.60% reportam ter tido este pensamento, contudo este é significativamente superior entre os 137 participantes que já reprovaram pelo menos uma vez, 21.17%.²⁹

Embora as retenções estejam associadas à escolaridade dos pais, o mesmo não se verifica nesta dimensão, na qual o pensamento de “deixar a escola” é equivalente através dos vários níveis de escolaridades tanto da Mãe como do Pai.³⁰

2.3.7. Efeito de Sexo na Retenção Escolar e no Pensamento de Abandono Escolar.

Analisou-se em que medida o sexo da criança e jovem é um fator moderador tanto da prevalência da retenção como do pensamento de abandonar a escola. Como pode verificar-se na Figura 6, em qualquer um dos casos, as crianças e jovens do sexo masculino apresentam percentagens mais elevadas.³² Ou seja, tanto a retenção ao longo do percurso escolar, como

²⁹ χ^2 (1, $N = 1012$) = 40.36, $p < .001$.

³⁰ Escolaridade da mãe: χ^2 (4, $N = 893$) = 4.39, *ns*; Escolaridade do Pai: χ^2 (4, $N = 810$) = 6.67, *ns*.

³² Incidência de Retenção: χ^2 (1, $N = 1052$) = 6.91, $p = .010$; Incidência de Retenção no Ano Letivo Anterior: χ^2 (1, $N = 933$) = 6.06, $p = .022$; Incidência de Pensamento de Abandono da Escola: χ^2 (1, $N = 1119$) = 11.82, $p = .001$.

no ano letivo anterior ou o pensamento de abandono escolar é mais frequente entre os rapazes.

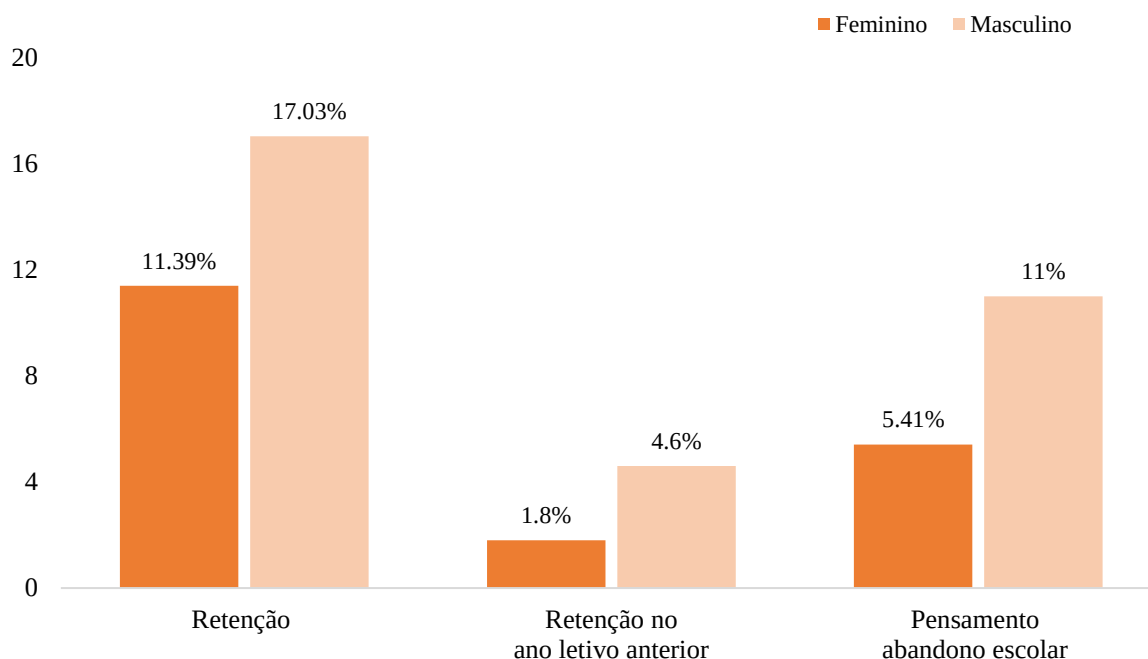


Figura 6. Distribuição percentual da existência de Retenção, Retenção no ano letivo anterior e Pensamento de Abandono Escolar, em função do Sexo.

2.3.8. Efeito do Nível Socioeconómico na Retenção e no Pensamento de Abandono Escolar. O nível socioeconómico é um fator conhecido na literatura como sendo preponderante no sucesso ou insucesso do percurso escolar (Lee & Bowen, 2006; Saavedra, 2001). Assim, porque por razões de ordem diversa, nomeadamente éticas, não se questionou as/os participantes acerca dos rendimentos da família, analisou-se a distribuição do Apoio Social Escolar. De facto, este é um excelente indicador do nível socioeconómico da família por ser atribuído em função disso mesmo, existindo 3 escalões distintos.

Como pode verificar-se na Figura 7, o primeiro aspeto que deve realçar-se é o facto de serem mais as crianças e jovens que usufruem de apoio social escolar do que aqueles que não o têm (40.97% vs. 59.03%).³⁴ Mais ainda, verifica-se que cerca de ¼ das/dos participantes usufrui de Escalão A, que é atribuído a crianças e jovens provenientes de famílias com elevada

³⁴ $\chi^2 (1, N = 1118) = 36.50, p < .001$.

carência económica.³⁵ Portanto, na globalidade, estes resultados apontam claramente para famílias que, na sua maioria, revelam algum nível de carência económica.

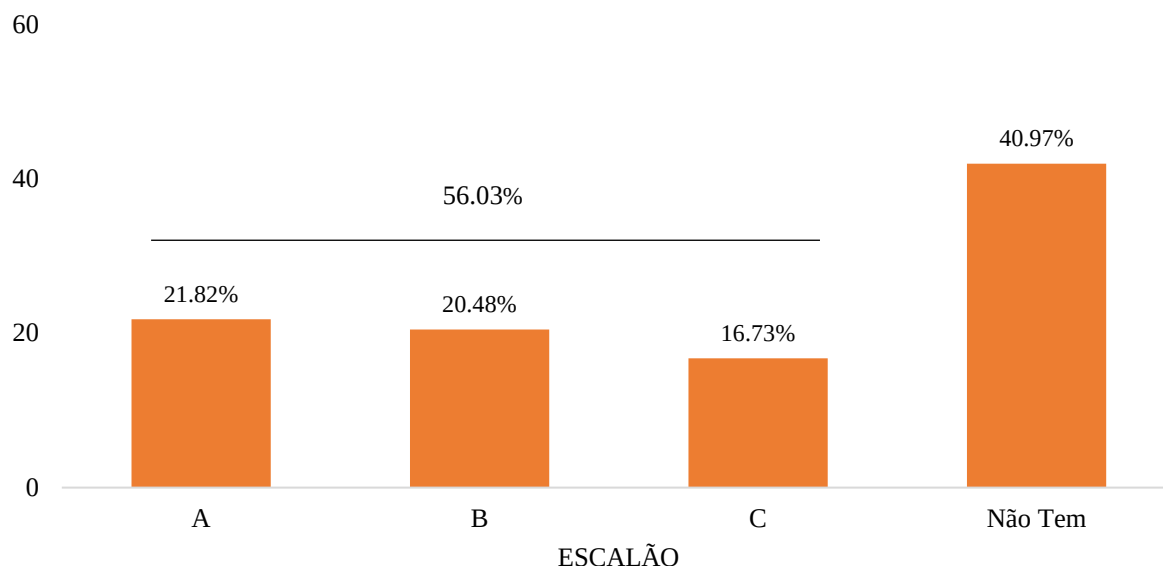


Figura 7. Distribuição dos participantes por escalão de Apoio Social Escolar.

Analisou-se também em que medida o nível socioeconómico está associado a perfis de percurso escolar distintos, especificamente no insucesso e no abandono psicológico da escola.

Como pode verificar-se na Figura 8, tanto a incidência de retenção como de abandono psicológico da escola, são significativamente superiores entre as crianças e jovens que usufruem de apoio social escolar, numa proporção muito elevada de 4 e 3 vezes mais, respetivamente.³⁶

Mais ainda, quando se analisa o efeito dos diferentes níveis de carência económica da família, verifica-se que esta tem uma relação direta tanto com a retenção como com o abandono psicológico da escola. De facto, como se pode verificar na mesma figura, a incidência de ambas as variáveis diminui com a diminuição da carência económica da família, traduzida na redução do escalão de apoio, ou na sua ausência.

³⁵Artigos 10.º e 11.º, Portaria n.º 55/2009, Diário da República, 1.ª série — N.º 42 — 2 de março de 2009).

³⁶ Incidência de Retenção: $\chi^2 (1, N = 1007) = 56.82, p < .001$; Incidência de Pensamento de Abandono Escolar: $\chi^2 (1, N = 1074) = 19.11, p < .001$.

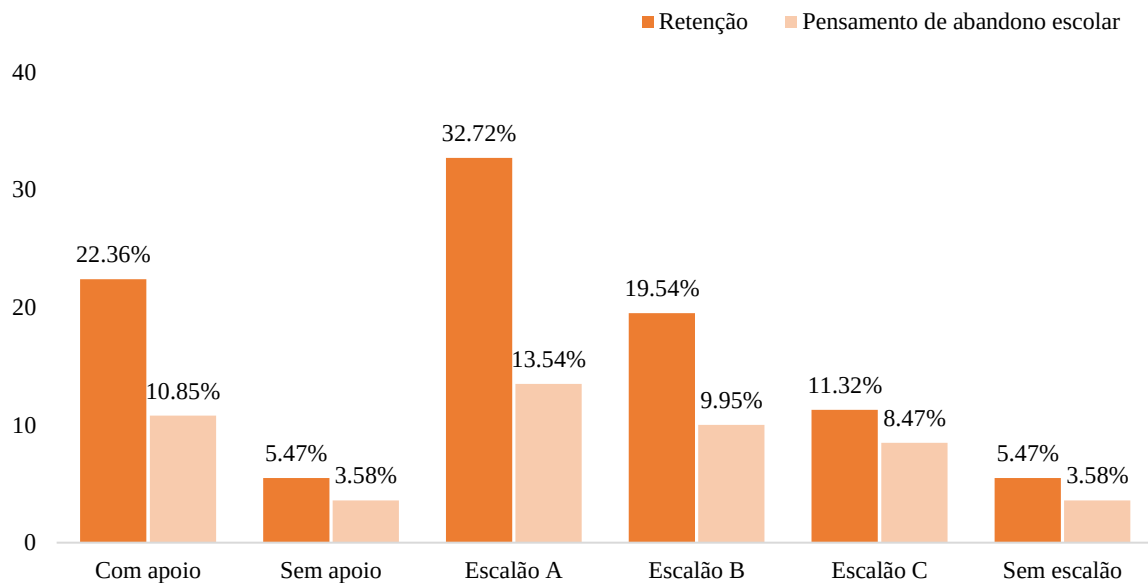


Figura 8. Distribuição percentual da existência de retenção e pensamento de abandono escolar, em função do Apoio Social Escolar e respetivos escalões.

2.3.9. Atitudes Face à Escola: Envolvimento, Importância e Impacto Atribuídos.

Uma ANOVA mista entrando como fator intrasujeitos as 3 dimensões das Atitudes Face à Escola (Envolvimento, Importância e Impacto Atribuídos), e os fatores Sexo e Ano Escolar, revelou os seguintes efeitos: Atitudes Face à Escola, $F(1.89, 2257.83) = 822.73$, $p < .001$, $\eta^2 = .41$; Atitudes Face à Escola x Sexo, $F(1.89, 2257.83) = 10.20$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$; Atitudes Face à Escola x Ano Escolar, $F(1.89, 2257.83) = 14.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$; Ano Escolar, $F(4, 1195) = 14.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$ (maior efeito restante – $F(4, 1195) = 2.27$, ns).

Em primeiro lugar, pela comparação com o valor intermédio da escala (0 = Nem discordo, nem concordo), verifica-se que, em termos globais, estas crianças e jovens têm atitudes positivas em relação à escola, em qualquer uma das 3 dimensões consideradas.³⁷ Contudo, a ANOVA revelou que os mesmos têm atitudes diferenciadas relativamente a cada uma das dimensões: é maior o Impacto que atribuem à escola na sua vida e no seu futuro ($M = 2.25$, $DP = 0.92$), do que é a Importância que lhe atribuem em termos globais ($M = 1.77$, $DP = 1.02$), e, menos ainda, é o Envolvimento que dizem ter com a escola ($M = 1.27$, $DP = 1.11$).³⁸

³⁷ Menor teste t para uma amostra, $t(1205) = 39.35$, $p < .001$.

³⁸ Todas as diferenças com $p < .001$, empregando o teste de Sidak.

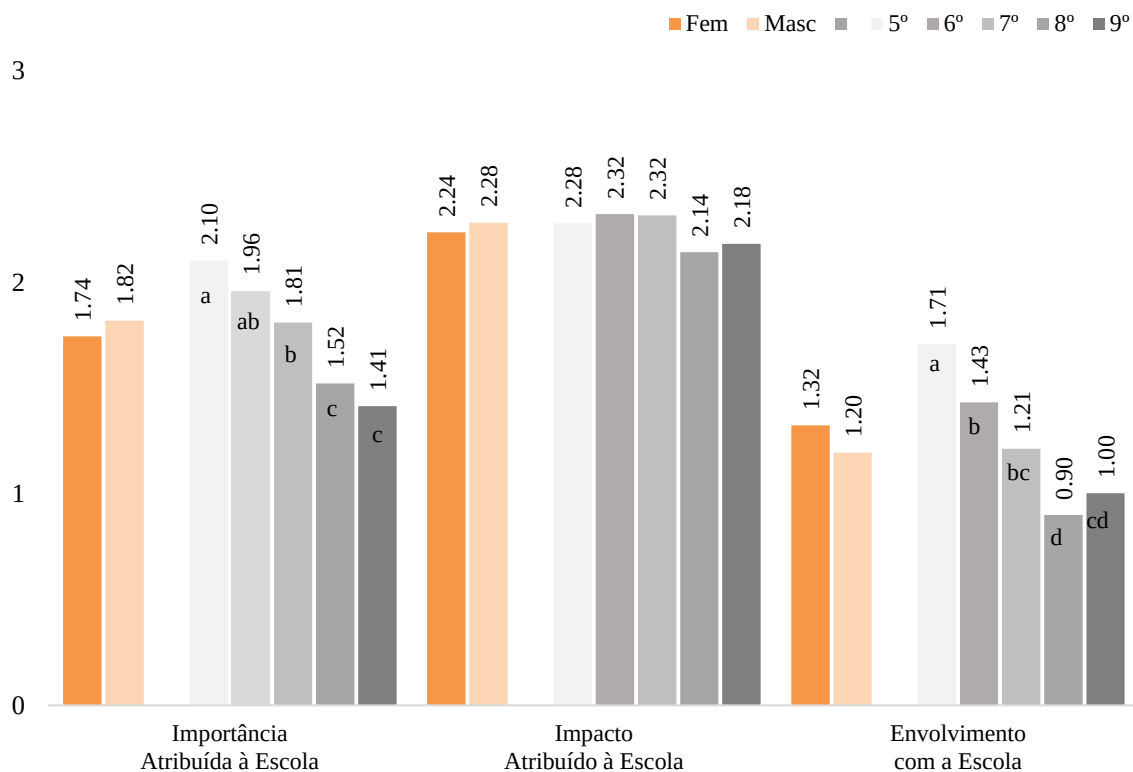


Figura 9. Distribuição de médias da Importância Atribuída à Escola, do Impacto Atribuído à Escola e de Envolvimento com a Escola, em função do Sexo e do Ano Escolar (Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$, usando o teste de Tukey).

Na Figura 9, ilustram-se as médias correspondentes às interações entre as Atitudes face à Escola e Sexo e entre Atitudes face à Escola e Ano Escolar.³⁹

No que concerne o efeito de Sexo nas Atitudes Face à Escola, e como pode verificar-se pelo padrão de médias da Figura 9, encontram-se atitudes equivalentes entre rapazes e raparigas tanto na Importância como no Impacto que atribuem à escola.⁴⁰ Contudo, os resultados mostram que as raparigas reportam maior Envolvimento pessoal com a escola do que os rapazes (1.32 vs. 1.20).⁴¹

³⁹ Os desvios-padrão correspondentes às médias apresentadas são os seguintes: Importância Atribuída à Escola: $DP = 1.02$; $DP = 1.02$; $DP = 0.96$; $DP = 0.90$; $DP = 1.02$; $DP = 1.02$; $DP = 1.09$; Impacto Atribuído à Escola: $DP = 0.91$; $DP = 0.93$; $DP = 1.01$; $DP = 0.83$; $DP = 0.88$; $DP = 0.93$; $DP = 0.98$; Envolvimento com a Escola: $DP = 1.10$; $DP = 1.13$; $DP = 1.04$; $DP = 1.15$; $DP = 1.13$; $DP = 0.98$; $DP = 1.05$.

⁴⁰ Respetivamente, $F(1, 1205) = 1.61$, ns e $F(1, 1205) < 1$.

⁴¹ $F(1, 1204) = 4.01$, $p = .045$, $\eta^2 = .003$.

Já relativamente ao efeito de Ano Escolar, a decompondo da interação, verifica-se efeito de Ano Escolar nas dimensões Importância Atribuída à Escola e Envolvimento com a Escola, mas não na de Impacto Atribuído à Escola [respetivamente, $F(4, 1202) = 18.39, p < .001, \eta^2 = .06$; $F(4, 1201) = 19.76, p < .001, \eta^2 = .06$; $F(4, 1202) = 1.88, ns$].

Ainda com recurso à Figura 9, o que deve destacar-se no padrão das médias na atitude relativa à Importância Atribuída à Escola é o seu decréscimo verificado com o aumento do Ano Escolar. Os jovens do 8º e 9º anos de escolaridade atribuem Importância significativamente menor à escola do que o fazem as crianças do 5º ao 7º ano. O 7º ano de escolaridade surge assim, como uma espécie de “ano de transição” na diminuição da Importância da escola para estas crianças.

Já no concerne ao Envolvimento com a Escola, verifica-se também o decréscimo global ao longo do percurso escolar, mas com uma “inflexão” nos estudantes do 9º ano. O perfil da diferença de médias mostra um maior Envolvimento reportado pelas crianças do 5º ano, decrescendo entre este ano e os restantes, com exceção do 9º ano, que reporta Envolvimento equivalente ao das crianças do 7º ano.

2.3.10. Atitudes Face à Escola: Efeitos dos Fatores Retenção Escolar, Abandono Psicológico da Escola e Apoio Social Escolar. Nas secções anteriores analisamos as relações existentes entre o insucesso escolar e o nível socioeconómico, o primeiro operacionalizado nos termos de Retenção Escolar e Abandono Psicológicos da Escola, e o segundo através do Apoio Social Escolar. Nomeadamente, verifica-se como estes estão relacionados. Na presente secção, analisa-se em que medida estes fatores têm efeito nas Atitudes das/os participantes Face à Escola.

Na Figura 10, apresentam-se as médias das 3 dimensões de Atitudes face à Escola – Importância e Impacto Atribuídos à Escola e Envolvimento com a Escola – entre as/os participantes que tiveram Retenção Escolar, que já Pensaram Abandonar a Escola e que usufruem de Apoio Social Escolar, em contraste com aquelas/es em quem estes fatores não estão presentes. As médias destas/es últimas/os estão representadas pelas linhas acima de cada uma das barras.⁴² Devido à desproporcionalidade das amostras, no caso da Retenção Escolar e do Abandono Psicológico da Escola, são empregues teste *t* para uma amostra, comparando as médias da amostra menor (quem já reprovou, ou quem já pensou abandonar

⁴² Os desvios-padrão correspondentes às médias apresentadas são os seguintes, da esquerda para a direita da figura: Retenção: $DP = 1.08$; $DP = 1.29$; $DP = 1.05$; Abandono Psicológico da Escola: $DP = 1.34$; $DP = 1.49$; $DP = 1.18$; Apoio Social Escolar: $DP = 1.02$; $DP = 0.96$; $DP = 1.15$.

a escola) com a média do grupo de maior dimensão (onde os mesmos fatores não estão presentes). No caso do Apoio Social Escolar é efetuada uma ANOVA.

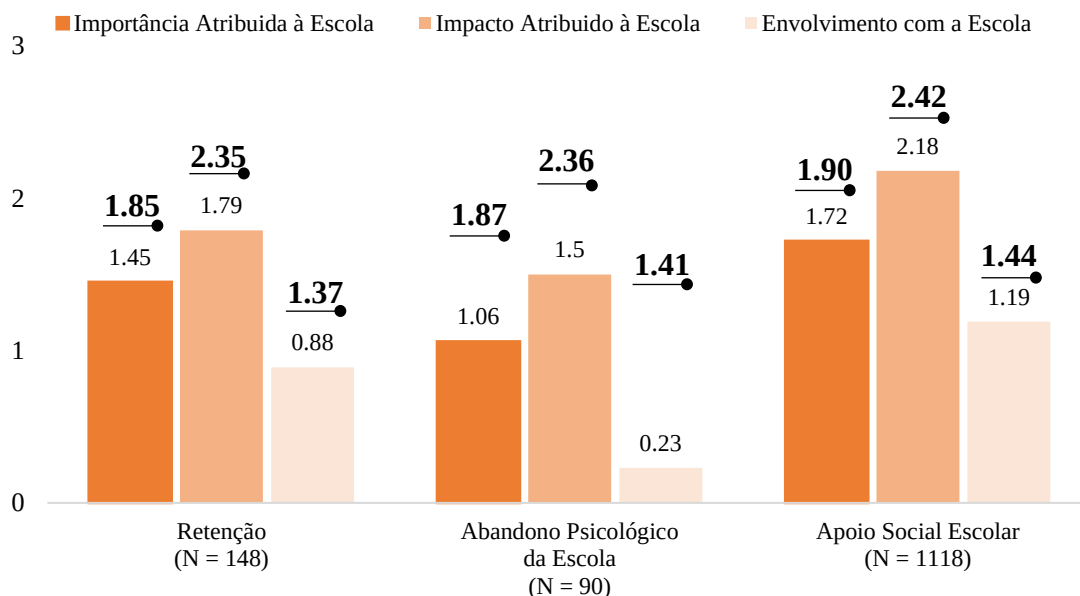


Figura 10. Médias de Atitudes Face à Escola em função da Retenção Escolar, Abandono Psicológico da Escola e Apoio Social Escolar (Nota: as barras representam as/os participantes nos quais está presente, respetivamente, a Retenção Escolar, o Abandono Psicológico da Escola e o Apoio Social Escolar; as linhas representam o grupo de crianças oposto).

O que se verifica através dos resultados reportados na Figura 10 é que tanto a Retenção Escolar, como o Abandono Psicológico da Escola e ainda o Nível Socioeconómico têm efeito nas Atitudes das crianças e jovens face à escola. De facto, quem já teve retenção no seu percurso escolar, quem já pensou em abandonar a escola e quem usufrui de apoio social escolar, dá menor importância à escola, atribui menor impacto à escola e diz-se menos envolvida/o com ela, do que quem não tem presente estes fatores (comparação das médias das barras com as linhas respetivas).⁴⁴

⁴⁴ (1) Com vs. Sem Retenção, teste *t* para uma amostra, comparando a média do primeiro grupo com o valor do segundo: Importância Atribuída à Escola, $t(147) = -4.48, p < .001$; Impacto Atribuído à Escola, $t(147) = -5.35, p < .001$; Envolvimento com a Escola, $t(147) = -5.59, p < .001$; (2) Com vs. Sem Abandono Psicológico da Escola, testes *t* para uma amostra, pela mesma ordem: $t(89) = -5.68, p < .001$; $t(89) = -5.49, p < .001$; $t(89) = -9.44, p < .001$; (3) ANOVAS Com vs. Sem Apoio Social Escolar: Respetivamente, $F(1, 1114) = 8.09, p = .005$; $F(1, 1068.15) = 20.62, p < .001$; $F(1, 1062.24) = 14.71, p < .001$, nas duas últimas análises as variâncias não são homogéneas e é empregue o *F* na variante Brown-Forsythe.

É também relevante assinalar o padrão de resultados verificados entre as crianças e jovens em quem o Abandono Psicológico da Escola já esteve presente, com o padrão de quem já reprovou ou que usufrui de apoio social escolar. Verifica-se que a presença de Abandono Psicológico da Escola resulta em menor importância atribuída à escola (1.06 vs. 1.45 e 1.06 vs. 1.72), menor impacto atribuído à escola (1.15 vs. 1.79 e 1.15 vs. 2.18) e, ainda, menor envolvimento com a mesma (0.23 vs. 0.88 e 0.23 vs. 1.19).⁴⁵

2.3.11. Expectativa face ao Futuro Percurso Escolar: Efeitos de Sexo, Ano Escolar e Apoio Social Escolar.

Após caracterizar o contexto no qual os alunos se desenvolvem no âmbito educacional, é revelante analisar o modo como os mesmos projetam o seu futuro escolar, concretamente em que medida têm expectativa de Concluir o Ensino Secundário e Frequentar a Universidade (Expectativa Futura). Para tal, efetuou-se uma ANOVA mista, entrando tanto o Sexo, como o Ano Escolar, que revelou efeitos de Expectativa Futura, Ano Escolar, Sexo e as interações de 1ª ordem entre estas.⁴⁶

Em primeiro lugar, verifica-se que estas crianças e jovens têm maior expectativa de concluir o Ensino Secundário do que vir a frequentar o Ensino Superior, $M = 88.60$, $DP = 19.91$ vs. $M = 73.36$, $DP = 31.95$ (escala de 100 pontos de “certeza”).

Verifica-se também efeito de Sexo, segundo o qual as raparigas têm mais certeza relativamente a ambas as expectativas (84.72 vs. 77.13). Contudo, decompondo a interação é perceptível que, embora ambos os sexos revelem expectativas positivas relativamente a concluir o ESec e frequentar o ESUP, o maior grau de certeza das raparigas a esse respeito é mais distante daquele dos rapazes relativamente a frequentar o ESUP ($M = 78.47$, $DP = 29.51$ vs. $M = 68.27$, $DP = 33.65$) do que a concluir o ESec ($M = 90.97$, $DP = 18.48$ vs. $M = 85.97$, $DP = 21.06$).⁴⁷

Verifica-se também que a interação com o Ano Escolar revela efeito de Sexo, segundo o qual as raparigas têm mais certeza relativamente a ambas as expectativas (84.72 vs. 77.13).

⁴⁵ (1) Importância Atribuída à Escola, teste t para uma amostra, respetivamente $t(89) = -2.74$, $p = .007$ e $t(89) = -4.66$, $p < .001$; Impacto Atribuído à Escola, respetivamente $t(89) = -4.34$, $p < .001$ e $t(89) = -3.03$, $p < .003$; Envolvimento com a Escola, respetivamente $t(89) = -5.19$, $p < .001$ e $t(89) = -7.68$, $p < .001$.

⁴⁶ Expectativas Futuras: $F(1, 1157) = 400.91$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$; Sexo: $F(1, 1157) = 32.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$; Ano Escolar: $F(4, 1157) = 3.42$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$; Expectativas Futuras x Sexo: $F(1, 1157) = 13.18$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$; Expectativas Futuras x Ano Escolar: $F(4, 1157) = 14.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$; Expectativa Futuras x Sexo x Ano Escolar: $F(4, 1157) < 1$.

⁴⁷ Concluir ESec: $F(1, 1166) = 18.65$, $p < .001$; Frequentar ESUP: $F(1, 1165) = 30.44$, $p < .001$.

Contudo, como ilustra a Figura 11, decompondo a interação verifica-se que a expectativa de Concluir o ESec, globalmente, aumenta com o avanço nos anos escolares, significativamente a partir do 6º ano, sendo equivalente daí em diante. Pelo contrário, a expectativa de vir a Frequentar o ESUP diminui significativamente a partir do 7º ano de escolaridade.

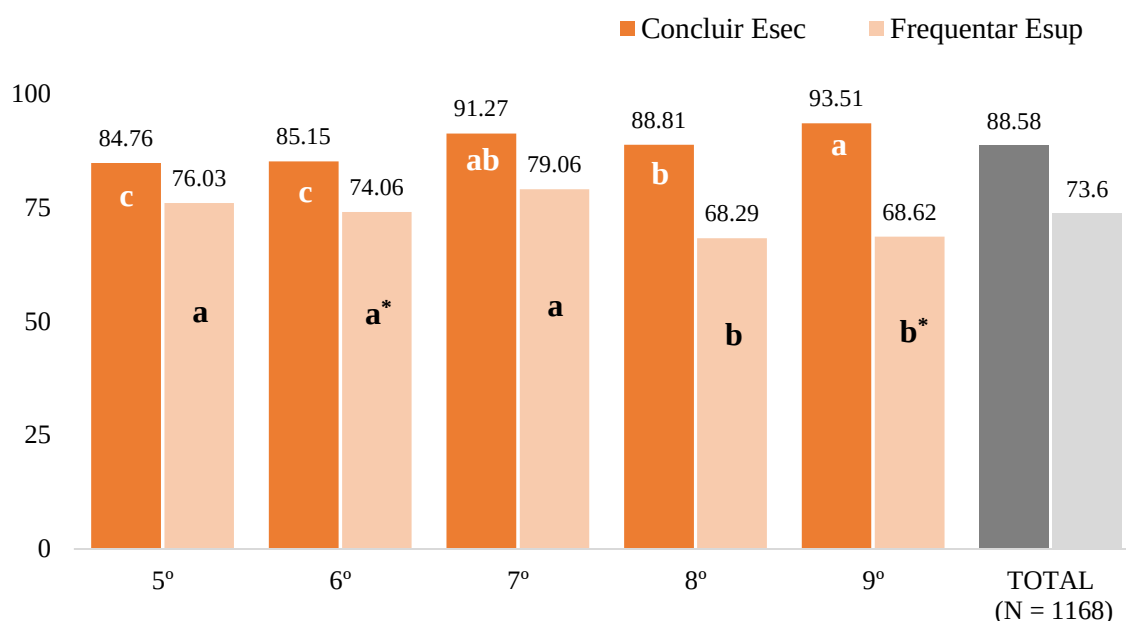


Figura 11. Expectativa de Concluir o Ensino Secundário e de Frequentar o Ensino Superior, por Ano Escolar (Notas: Escala de 100 pontos de “certeza”; caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$; * $p = .065$).

Efetuuou-se esta análise com o fator Apoio Social Escolar, que operacionaliza o nível socioeconómicos destas crianças e jovens, a qual revelou todos os efeitos são significativos.⁴⁸

⁴⁸ Menor efeito, $F(3, 1113) = 18.78, p < .001, \eta^2 = .05$.

Decompondo a interação, verifica-se que relativamente a estas duas situações futuras, a expectativa das/dos participantes diminui, globalmente, à medida que aumenta a vulnerabilidade socioeconómica das suas famílias. De facto, como se pode verificar no Quadro 1, as crianças e jovens com maior vulnerabilidade (Escalão A) têm expectativas muito inferiores a quem não usufrui de qualquer apoio escolar, sendo este contraste particularmente evidente no que diz respeito a vir a frequentar o Ensino Superior. Mais ainda, verifica-se que entre as crianças e jovens cujas famílias não apresentam vulnerabilidade socioeconómica apenas 3.93% têm expectativas negativas de conclusão ESec, já entre as mais vulneráveis a percentagem é de 18.03%. Mas, no que diz respeito à frequência do ESup verifica-se uma diferença muito superior: são 48.36% as crianças e jovens de famílias vulneráveis (Escalão A) que têm expectativas negativas (valor inferior a 50 pontos em 100) de que tal venha suceder, enquanto que entre nas/os outras/os esse valor é de 14.63%. Finalmente, analisando a percentagem daquelas/es que dizem “ter a certeza” em concluir o ESec e frequentar o ESup (valor superior de 90 pontos em 100), é assinalado 63.10% para quem não usufrui de apoio social escolar, enquanto que apenas 30.33% entre quem tem elevada vulnerabilidade socioeconómica.

Quadro 1.

Médias e Desvios-Padrão da expectativa das/os participantes em Concluir o Ensino Secundário e Frequentar o Ensino Superior, em função do Apoio Social Escolar.

<i>M (DP)</i>	Sem ASE	Escalão C	Escalão B	Escalão A
Concluir ESec	93.60 ^a (14.18)	89.26 ^b (19.83)	86.40 ^{bc} (20.97)	82.10 ^c (24.15)
Frequentar ESup	83.77 ^a (23.77)	75.47 ^b (30.64)	70.36 ^b (33.53)	56.48 ^c (37.33)

Notas: Em termos de escalão de ASE, uma letra inferior indica nível socioeconómico mais vulnerável da família; caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$, usando teste de Tukey.

2.3.12. Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal: Efeito de Ano Escolar e Apoio Social Escolar.

Uma ANOVA mista entrando tanto o Ano Escolar, revelou efeitos de Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal, Ano Escolar e a interação entre estes dois fatores.⁵⁰

Primeiramente, devemos assinalar que, globalmente, estas crianças e jovens consideram que todos os fatores são importantes para o seu sucesso escolar (valor intermédio da escala = 3). Contudo, consideram que as suas Competências Pessoais são o fator que mais contribui para o seu sucesso escolar, seguido dos Outros Relevantes (família e colegas), dos Professores e menos à Escola que Frequenta do que aos anteriores ($M = 4.88$, $DP = 1.03$ vs. $M = 4.75$, $DP = 1.34$ vs. $M = 4.44$, $DP = 1.18$ vs. $M = 4.13$, $DP = 1.57$; todas diferenças significativas a $p < .05$, teste de Sidak).

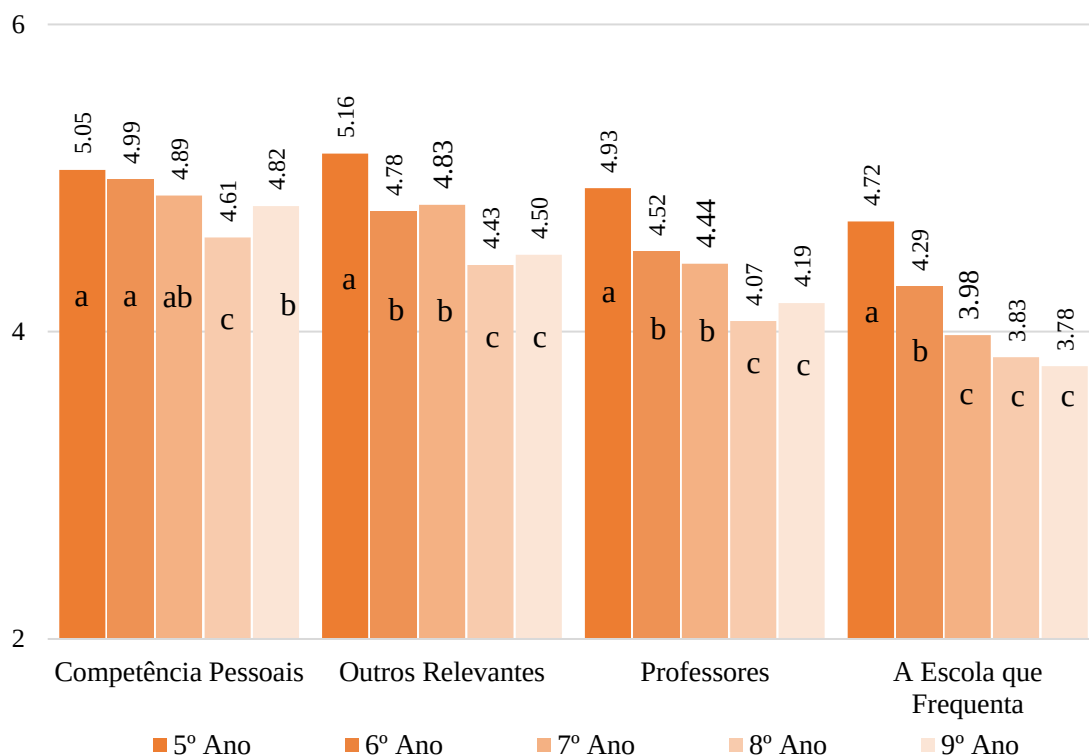


Figura 12. Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal, por Ano Escolar (Nota: caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$).

⁵⁰ Atribuições de Sucesso Pessoal: $F(2.81, 3256.06) = 117.13$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$; Ano Escolar: $F(4, 1160) = 20.83$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$; Atribuições de Sucesso Pessoal x Ano Escolar: $F(11.23, 1157) = 3.20$, $p < .001$, $\eta^2 = .011$; maior efeito restante, $F(4, 1160) = 2.35$, ns (ajustamento com variante Greenhouse-Geiser do F).

Decompondo a interação verifica-se que o Ano Escolar tem efeito em todas as dimensões, mas com padrões diferentes entre elas.⁵¹ Como se ilustra na Figura 12, em termos globais, verifica-se que o padrão é de diminuição da importância dos vários fatores com o avanço nos anos escolares. A exceção verifica-se na atribuição do seu sucesso às Competências Pessoais, em que o decréscimo se verifica, sobretudo, no 8º Ano. Por seu turno, verifica-se exatamente o mesmo perfil de evolução na importância que é atribuída aos Outros Relevantes e aos Professores, nos quais as crianças mais novas, do 5º Ano, lhes atribuem maior importância do que todas as outras, decrescendo depois das crianças de 6º e 7º anos, para as/os jovens do 8º e 9º anos. Deve destacar-se o perfil mais diferenciado da importância que é atribuída à Escola que se está a frequentar: é muito valorizada pelas crianças do 5º ano, seguidas das do 6º ano, e verifica-se um decréscimo acentuado a partir do 7º ano (3º Ciclo EB).

Finalmente, a mesma ANOVA mista entrando o Apoio Social Escolar revelou efeitos do fator Atribuição do Sucesso Escolar Pessoal e da interação.⁵² Esta interação mostra que apenas na atribuição do sucesso escolar pessoal às Competências Pessoais existe um efeito do Ano Escolar.⁵³ Verifica-se que as crianças e jovens com contextos familiares de maior vulnerabilidade socioeconómica autoatribuem menor importância às suas competências pessoais para o seu sucesso do que o fazem aquelas/es de famílias sem essa vulnerabilidade (Com Escalão A vs. Sem ASE: $M = 5.04$, $DP = 0.93$ vs. $M = 4.69$, $DP = 1.13$).⁵⁴

2.3.13. Identificação com a Escola que Frequenta

Analizou-se o sentimento de Identificação com a Escola que Frequenta da/o participante, entrando os fatores Sexo e Ano Escolar, sendo que apenas se verifica o efeito do último fator.⁵⁵

O efeito de Ano Escolar mostra que as crianças que frequentam o 5º ano identificam-se mais, e fortemente ($M = 1.92$, $DP = 1.48$; numa escala de -3 a +3), com “a sua” escola do que as/os

⁵¹ Menor efeito nas Atribuição do Sucesso Escolar: Competências Pessoais, $F(4, 1187) = 6.23$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$.

⁵² Atribuições de Sucesso Pessoal: $F(2.80, 3037.78) = 96.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$; Apoio Social Escolar: $F(3, 1084) < 1$; Atribuições de Sucesso Pessoal x Apoio Social Escolar: $F(2.80, 3037.78) = 2.75$, $p = .004$, $\eta^2 = .01$; maior efeito restante, $F(4, 1160) = 2.35$, ns (ajustamento com variante Greenhouse-Geiser do F).

⁵³ Competências Pessoais, $F(3, 836.29) = 6.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$; maior efeito restante, $F(3, 1104) = 1.88$, ns (ajustamento com variante Brown-Forsythe do F); comparações entre pares de médias com teste de Tukey.

⁵⁴ Valores restantes: Escalão B, $M = 4.86$, $DP = 0.97$; Escalão B, $M = 4.83$, $DP = 1.10$.

⁵⁵ $F(4, 1200) = 15.18$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$; maior efeito restante, $F(4, 1200) = 2.06$, ns ; comparações entre pares de médias com teste de Tukey.

estudantes dos restantes anos. Por seu turno, as crianças que frequentam o 6º e 7º anos identificam-se com a sua escola de modo equivalente (respetivamente, $M = 1.49$, $DP = 1.51$ e $M = 1.33$, $DP = 1.40$), mas mais do que o fazem os jovens que frequentam o 8º e 9º anos (respetivamente, $M = 1.02$, $DP = 1.45$ e $M = 0.91$, $DP = 1.58$).

Este resultado relativo à identificação social associada à escola frequentada, é consistente com o efeito relatado na secção anterior: é atribuída uma menor importância à escola que frequenta no que respeita ao Sucesso Escolar Pessoal das/dos participantes. De facto, correlacionando a identificação das crianças e jovens com as atribuições que fazem do seu sucesso escolar aos professores da sua escola e à sua escola como um todo, verifica-se que entre o 5º e o 7º anos, estas estão positivamente correlacionadas.⁵⁶ Pelo contrário, no 8º e 9º anos, a correlação entre identificação com a sua escola e a atribuição do sucesso pessoal a estes dois fatores não é significativa.

2.3.14. Expectativas face ao Futuro Percurso Escolar: Análise de Fatores Preditores

Nas secções anteriores apresentaram-se resultados de análises em que se testaram efeitos de moderação de um conjunto de fatores no Abandono Psicológico da Escola, nas Atitudes face à Escola, nas Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal e nas Expectativas face ao Futuro Escolar. Nesta última secção apresenta-se uma abordagem complementar na qual se testa em que medida as expectativas futuras são preditas por aquele conjunto de variáveis.

Para tal, efetuaram-se os dois modelos de Regressão Múltipla que se apresentam abaixo, sempre recorrendo ao método *Stepwise*, nos quais a expectativa de Concluir o Ensino Secundário e Frequentar o Ensino Superior são os *outcome*, entrando os seguintes 8 preditores: Abandono Psicológico da Escola, Atitudes Face à Escola – Importância Atribuída à Escola, Impacto Atribuído à Escola e Envolvimento com a Escola; Atribuições do Sucesso Escolar Pessoal – Competências Pessoais, Professores, Outros Relevantes e Escola que Frequenta.

⁵⁶ Correlações de Identificação com a Escola que Frequenta com atribuições do sucesso escolar pessoal a Professores da Sua Escola e à Escola que Frequenta, respetivamente: 5º Ano – $r = .29$ ($N = 203$), $r = .16$ ($N = 202$); 6º Ano – $r = .28$ ($N = 302$), $r = .22$ ($N = 299$); 7º Ano – $r = .18$ ($N = 279$), $r = .29$ ($N = 276$); 8º Ano – $r = .004$ ($N = 216$), $r = .043$ ($N = 212$); 9º Ano – $r = .14$ ($N = 198$), $r = .05$ ($N = 196$). Entre o 5º e 7º anos, todos os $p < .001$, exceto no 5º na correlação com Escola que Frequenta, na qual $p = .022$.

Verificou-se que tanto na Expectativa de Concluir o Ensino Secundário como na de Frequentar o Ensino Superior, o modelo de RM inclui 6 preditores significativos, e ainda que são os mesmos, mas com ordem de importância distinta.⁵⁷

Quadro 2.

Modelos de Regressão Múltipla na Expectativa de Conclusão do Ensino Secundário e na Expectativa de Frequência do Ensino Superior (método *Stepwise*).

	β	t	p
Conclusão do Ensino Secundário ⁵⁸			
Impacto Atribuído à Escola (Atit. Face à Escola)	.19	4.77	< .001
Competências Pessoais (Atrib. Sucesso Escolar Pessoal)	.15	4.96	< .001
Abandono Psicológico da Escola	-.14	-4.93	< .001
Envolvimento com a Escola (Atit. Face à Escola)	.13	3.33	.001
Importância Atribuída à Escola (Atit. Face à Escola)	-.13	-3.09	.002
Escola que Frequenta (Atrib. Sucesso Escolar Pessoal)	-.08	-2.61	.009
Frequência do Ensino Superior ⁵⁹			
Envolvimento com a Escola (Atit. Face à Escola)	.20	5.19	<.001
Abandono Psicológico da Escola	-.18	-6.29	< .001
Competências Pessoais (Atrib. Sucesso Escolar Pessoal)	.13	4.35	< .001
Impacto Atribuído à Escola (Atit. Face à Escola)	.16	4.23	< .001
Escola que Frequenta (Atrib. Sucesso Escolar Pessoal)	-.09	-3.01	.003
Importância Atribuída à Escola (Atit. Face à Escola)	-.10	-2.37	.002

Em termos globais, os valores apresentados no Quadro 2 permitem a existência de 3 preditores positivos e outros tantos negativos em cada uma das expectativas das crianças e jovens face ao seu futuro percurso escolar. Verifica-se que relativamente à expectativa de concluir o ensino secundário o impacto que atribuem à escola é o preditor mais forte, e

⁵⁷ Nos modelos de RM a razão sujeitos/preditores é de 151.25.

⁵⁸ $R = .34$, $R^2_{\text{ajust}} = .11$; $F_{\text{chg}}(1, 1203) = 9.54$, $p = .002$; $F(6, 1203) = 26.31$, $p < .001$.

⁵⁹ $R = .40$, $R^2_{\text{ajust}} = .15$; $F_{\text{chg}}(1, 1203) = 5.60$, $p = .018$; $F(6, 1203) = 36.99$, $p < .001$.

positivo ($\beta = .19$): ou seja, quanto mais impacto atribuem à escola em diferentes dimensões da sua vida, mais tem “certeza” de que irão concluir o Ensino Secundário. Embora com menor magnitude, também se verifica que quanto mais atribuem o seu sucesso escolar às suas próprias competências, e mais estão envolvidos com a escola, mais elevada é também essa expectativa (respetivamente, $\beta = .15$ e $\beta = .13$).

Enquanto preditores negativos, destacam-se o abandono psicológico da escola ($\beta = -.14$) e a importância atribuída à escola no sentido “abstrato” da mesma ($\beta = -.13$): no primeiro caso, quanto mais se verificaram pensamentos de abandono da escola, menor é a sua expectativa de concluir o ensino secundário; no segundo, e surpreendentemente, quanto mais dão importância à “Escola”, também menor é essa expectativa.

Relativamente à expectativa de frequência do Ensino Superior, os preditores são os mesmos e com a mesma valência, mas assumem relevância e magnitudes diferentes. Neste caso, o envolvimento atual das crianças e jovens com a escola é o preditor positivo mais forte ($\beta = .20$), seguido do impacto que lhe atribuem no seu futuro ($\beta = .20$): quanto mais positivos estes são, maior é a “certeza” que as/os participantes dizem ter de que irão frequentar a universidade. Também aqui se verifica o impacto negativo do abandono psicológico da escola, contudo a sua magnitude é muito superior.

Discussão e Conclusão

Após a análise acima apresentada, segue-se uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos adotando uma abordagem compreensiva do sucesso escolar enquanto fenómeno resultante um conjunto ecológico de fatores que coabitam na esfera educacional e fora dela (Bronfenbrenner, 1987). Conclui-se o presente trabalho com uma nota conclusiva acerca das suas implicações.

O impacto de fatores sociodemográficos no insucesso escolar

Nesta discussão está ainda implícita a premissa de que o insucesso escolar diz respeito a um todo maior que é o desenvolvimento da sociedade, e, desse modo: “Na generalidade o fracasso escolar significa fracasso social e pessoal, já que a escolarização é também importante condicionante no sistema de estratificação da sociedade.” (Caetano, 2005).

No que respeita a incidência de insucesso escolar entre as/os participantes, constatou-se que mais de metade relata já ter reprovado pelo menos uma vez no seu percurso escolar (76.06%). Estes resultados estão em concordância com os relatados pela Comissão Nacional de Educação (CNE, 2018) que evidenciam que Portugal está entre os três países (com Espanha e França) com taxas de retenção mais elevadas.

Verificou-se também que os rapazes têm maior incidência de retenção, o que era expectável uma vez que o sexo surge na literatura como um preditor da retenção, com a probabilidade de os rapazes serem retidos de ano superior à das raparigas (Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Shnurr, B., Nickerson, A., & Kundert, D., 2006).

Verifica-se também que a escolaridade dos Pais tem impacto na retenção escolar das crianças e jovens: maior escolarização dos Pais resulta em menor índice de retenção. Mas o que deve realçar-se é o muito forte impacto da muito baixa escolarização parental, associada a maior retenção escolar apenas ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais alarmante ainda é a constatação de que a muito baixa escolaridade da Mãe (apenas com o 1º Ciclo do EB) é, de facto, determinante: quando a mãe tem apenas o 1º Ciclo do EB, são tantas as crianças que já reprovaram, como aquelas que nunca o fizeram!. Este facto, corrobora as evidências apresentadas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), realizado em 2016 a jovens no 2º e 3º Ciclos, que alertam para o forte impacto que a baixa escolarização da mãe tem na educação escolar das/os seus descendentes.

Ainda em linha com a caracterização do microsistema familiar das crianças e jovens, salienta-se o facto do desemprego entre as Mães ser aproximadamente 3 vezes superior ao dos Pais. Integrando a importância associada à escolaridade materna para o percurso escolar de sucesso da criança ou jovem e o elevado desemprego entre as Mães, sugere-se nesta combinação uma “atmosfera propícia” para o insucesso escolar.

O impacto negativo da vulnerabilidade socioeconómica: na escola é como em todo o lado

Já no que concerne ao Nível Socioeconómico familiar, operacionalizado no presente estudo através do Apoio Social Escolar (e respetivos escalões), para além de se verificar que existem mais crianças e jovens a usufruir de apoio social escolar do que são as que não o fazem, verifica-se ainda que $\frac{1}{4}$ das/os participantes usufrui de Escalão A. Ou seja, pode concluir-se que se encontra nesta população escolar uma quantidade alarmante de estudantes com elevada vulnerabilidade socioeconómica.

Em linha com a literatura, as crianças e jovens deste estudo que têm Apoio Social Escolar têm 4 vezes mais retenção, e também 3 vezes mais abandono psicológico da escola que as restantes. Estes resultados demonstram a extrema influência social estruturante deste fator: independentemente das características pessoais da criança, do seu esforço e dedicação à escola, em termos macrosociais, a fragilidade e vulnerabilidade socioeconómica tenderá a levar a melhor e a ter consequências negativas no percurso escolar da criança ou jovem. Ou seja, como propõe Wyness (1997), o nível socioeconómico condiciona o desempenho escolar da/o aluna/o surgindo os contextos socialmente desfavoráveis associados à incapacidade de vencer os obstáculos escolares, que outros contextos ou classes sociais superam com comodidade.

Estar na escola, mas sem estar psicologicamente

Como se assinalou acima, salvo exceções bem identificadas e acompanhadas, o abandono escolar tende a não ser “de facto”. Contudo, o indivíduo pode “estar na escola”, mas já a ter abandonado psicologicamente: para o que importa realmente, não está lá. Refere-se neste trabalho a este processo como Abandono Psicológico da Escola. Assim, torna-se imperativo questionar se o sistema educativo reúne as ferramentas necessárias para abraçar o aluno com intenção de “desistir” e provê-lo da motivação e envolvimento necessários.

O fenómeno de retenção será proporcional ao aumento do pensamento de abandonar a escola. Segundo Jimerson (2001), esta primeira é considerada um dos maiores preditores para o abandono escolar tendo consequências negativas no desempenho académico e, por conseguinte, nas suas expectativas face ao futuro percurso escolar.

Tendencialmente poderia esperar-se que o pensamento em abandonar a escola apenas surgisse após um evento de insucesso, a retenção. No entanto, verifica-se neste estudo que entre as/os alunas/os que nunca reprovaram, 5.60% já tiveram este pensamento e, registando um evento único de insucesso, essa percentagem aumenta exponencialmente para 21.17%. Estes resultados são alarmantes na medida em que os alunos não se encontram realizados na escola e tendo a retenção efeitos devastadores na vivência escolar da/o aluna/o. De facto, a experiência de retenção promoverá uma diminuição na confiança na sua própria competência, que se refletirá na crença de não se estar à altura dos desafios escolares devido aos resultados obtidos (Marsh, H., Pekrun, R., Parker, P., Murayama, K., Guo, J., Dickie, T., & Lichtenfeld, S, 2017).

As atitudes face à escola e as expectativas acerca do futuro escolar

Relativamente às Atitudes Face à Escola, conclui-se que as/os participantes atribuem um maior Impacto à escola, seguido da Importância atribuída à mesma e, por fim, o Envolvimento com a escola. Esta ordenação decrescente de atribuição denota que as crianças e jovens estão conscientes de que a escola tem influência na sua vida e no seu futuro, no entanto não se mostram igualmente envolvidos com a mesma. É fundamental refletir acerca deste desfasamento e implementar dinâmicas que melhorem o envolvimento destas crianças e jovens uma vez que a consciência de que a escola é uma componente fundamental nas suas vidas, através dos resultados obtidos, revela-se já existir. Apesar do envolvimento com a escola apresentar a pontuação mais baixa, verifica-se que, em linha com a literatura, as raparigas se mostram mais envolvidas do que os rapazes (Fagan, Van Horn, Hawkins & Arthur, 2007; Storvoll, Wichstrom & Pape, 2003).

No presente estudo, as expectativas face ao futuro percurso escolar focaram-se na conclusão do Ensino Secundário e na frequência do Ensino Superior. Verifica-se que, como expectável, as/os participantes se mostram mais crentes na conclusão do Ensino Secundário do que na frequência do Ensino Superior. De facto, o primeiro é um cenário mais próximo do que o segundo e, é “uma evidência comum” que o segundo é menos frequente que o primeiro. Contudo, verificou-se que as raparigas revelam maior certeza relativamente a ambas as

expectativas, o que poderá remeter para um maior compromisso da sua parte em atingir esses objetivos. Estes resultados vão de encontro à literatura, onde se tem verificado uma tendência para o sexo feminino apresentar expectativas educacionais mais positivas (e.g., Lupert, Cannon & Telfer, 2004).

Em linha com o que já foi referido anteriormente, também nestes indicadores o impacto do nível socioeconómico tem forte impacto, verificando-se que as crianças e jovens com maior vulnerabilidade socioeconómica acreditam menos em acabar o Ensino Secundário e em frequentar o Ensino Superior. Aliás, mais esclarecedor quanto à desigualdade de oportunidades e as consequências psicossociais que se refletem nas expectativas de sucesso e projeção futura das suas vidas académicas, enquanto que entre as crianças e jovens cujas famílias não apresentam vulnerabilidade socioeconómica apenas 3.93% têm expectativas negativas de conclusão Ensino Secundário, enquanto entre as mais vulneráveis são uns expressivos 18.03%.

Contudo, no que diz respeito à frequência do Ensino Superior esse contraste é mesmo alarmante: são 48.36% as crianças e jovens de famílias vulneráveis (Escalão A) que têm expectativas negativas (valor inferior a 50 pontos em 100) de que tal venha suceder, enquanto que entre os restantes esse valor é de 14.63%! Aprofundando a análise a esta enorme discrepância, verifica-se que a percentagem daquelas/es que “têm a certeza” de que a frequência no Ensino Superior venha a suceder (acima de 90/100) é de 30.33% entre quem tem elevada vulnerabilidade, enquanto que entre as/os restantes é de 63.10%. Não se será seguramente a única justificação, mas este padrão de resultados poderá dever-se à perceção destas crianças e jovens quanto aos recursos económicos dos pais que permitem prosseguir na sua escolaridade (Hitlin, 2006).

Através de uma abordagem de regressão, verificou-se que tanto na Expectativa de concluir o Ensino Secundário como na de frequentar o Ensino Superior o impacto atribuído à escola, atribuição do sucesso às suas competências pessoais e o envolvimento com a escola são fatores preditores positivos. Em contraste, o abandono psicológico da escola é um forte preditor negativo.

Nota conclusiva

A evidência recolhida neste estudo permite sustentar a ideia de que o contexto escolar contingente destas crianças, mas porventura o sistema escolar como um todo, não é capaz de proporcionar a vivência da escola de forma equitativa para as todas crianças e jovens.

Esta dificuldade advém do contexto cultural único de cada estudante, tornando-se emergente a necessidade de práticas educativas que impliquem as famílias no acompanhamento dos filhos, contribuindo para a sua permanência e melhor aprendizagem no ambiente escolar, garantindo seu pleno desenvolvimento (Santos, 2019).

O papel da escola deve então ser colaborativo com o contexto familiar, uma vez que é através da interação funcional destes dois ambientes que o desenvolvimento eficaz do aluno se realiza. Segundo Brofenbrenner (1996), um ambiente – seja ele a escola ou um lar – é fértil ao desenvolvimento da pessoa dependendo da existência e da natureza das interconexões sociais com outros ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. Uma aluna ou aluno não chega à escola “sozinha ou sozinho”, na sua bagagem encontram-se impressões culturais e conhecimentos aprendidos e vivenciados na sua família e na comunidade.

Assim, pretende-se concluir que algumas variáveis possuem um potencial de mudança reduzido o que, por si só, se traduz em intervenções focadas nesses fatores com pouca capacidade de resposta. Como alternativa, desse ressaltar-se o papel ativo das capacidades do próprio aluno, e das suas às mesmas, no seu processo de aprendizagem e perspectivas futuras (Sanches & Taborda-Simoes, 2006). Deve atentar-se ainda a fatores preponderantes no insucesso como o nível socioeconómico (Lee & Bowen, 2006; Saavedra, 2001).

O objetivo maior das políticas educativas deverá ser o de reproduzir uma escola inclusiva, onde o contexto sociofamiliar não se pronunciava de forma tão fatalista a sua influência sobre o percurso escolar. Contudo, tal como menciona Avanzini (1997), a escola não pode ser culpabilizada pelas disparidades sociais, nem tão pouco pela abolição das mesmas, pois, assim sendo, a escola seria a única responsável pela estratificação social existente, facto que não está relacionado apenas com a escola mas também com a condição económica das famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87-107.
- Avanzini, G. (1997). *O insucesso Escolar*. Edições ASA.
- Balfanz, R., MacIver, L., & Herzog, D. J. (2007). Preventing disengagement in middle schools. Retrieved on October, 26, 2007.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, M. (1987). A conversation with Martin Bronfenbrenner. *Eastern Economic Journal*, 13(1), 1-6.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. *Research paradigms: Present and future. Persons in context: Developmental processes*, 2, 25-citation_lastpage.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (pp. 185-246). Greenwich: JAI.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano* (Vol. 80). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*. (Vol. 1, pp. 939-991). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., McClelland, P. D., Wethington, E., Moen, P., Ceci, S. J., Hembrooke, H., ... & White, T. L. (1996). *The state of Americans: This generation and the next*. Simon and Schuster.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Caetano, L. (2005). Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na região Centro. *Algumas reflexões*. Finisterra, 40(79).
- Charrua, M. C. D. F. (2014). O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares (Doctoral dissertation).
- CNE (2018). Estado da educação 2017. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- DGEEC (2016). Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II – 2.º Ciclo do Ensino Público Geral. Mestre, C., Baptista, O., J., DGEEC. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development.
- Eurydice. (1995). Structures of the education and initial training systems in the European Union. European Communities.
- Fagan, A. A., Van Horn, M. L., Hawkins, J. D., & Arthur, M. W. (2007). Gender similarities and differences in the association between risk and protective factors and self-reported serious delinquency. *Prevention Science*, 8, 115-124.
- Faria, L. (1995). Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. Dissertação apresentada para provas, de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Frieze, I. H., & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 186.
- Gouveia, T. (2008). Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário.
- Grácio, M. L. F. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e educação*, 2, 25-38.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), 171.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Shnurr, B., Nickerson, A., & Kundert, D. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 85-97. doi:10.1002/pits.20132.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Hitlin, S. (2006). Parental Influences on Children's Values and Aspirations: Bridging Two Theories of Social Class and Socialization. *Sociological Perspectives*, 49(1), 25-46.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567.
- Lupert, J. L., Cannon, E., & Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, value and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15, 25-42.
- Machado, F.; Matias A. & Leal, S. (2005) Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, XL (176), 695-714.
- Marchesi, Á., & Perez, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Marsh, H., Pekrun, R., Parker, P., Murayama, K., Guo, J., Dickie, T., & Lichtenfeld, S. (2017) Term positive effects of repeating a year in school: six-year longitudinal self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425-438. doi:10.1037/edu0000144.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1), 0-0.

- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2014). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (46-1), pp. 127-143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 62.
- Oskamp, S. (1984). *Applied social psychology*. Prentice Hall.
- Oskamp, S., & Schultz, P., W. (1998). *Applied social psychology* (2nd edition). New Jersey, USA: Prentice Hall, Inc.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal*, 32(3), 583-625.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Sanches, M. D., & Taborda-Simões, M. C. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. *Psicologia do desenvolvimento. Temas de investigação*, 117-158.
- Santos, R. A. D. (2019). Contexto escolar à luz da teoria Bioecológica do desenvolvimento humano. SEMOC-Semana de Mobilização Científica.
- Schneider, F. W., Gruman, J. A., Coutts, L. M. (2005). *Applied social psychology: understanding and addressing social and practical problems*. Estados Unidos da América: Sage Publications.
- Schneider, F. W., Gruman, A. J. & Coutts, M. L (2012). *Applied Social Psychology: Understanding and Addressing Social and Practical Problems*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Simões, M. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista portuguesa de pedagogia*, 135-151.
- Stipek, D. J., & Hoffman, J. M. (1980). Development of children's performance-related judgments. *Child Development*, 912-914.
- Storvoll, E. E., Wichstrøm, L., & Pape, H. (2003). Gender differences in the association between conduct problems and other problems among adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3(2), 194-209.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: An introduction*. Taylor & Francis Group.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678.
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of personality and social psychology*, 40(4), 650.
- Wyness, M. (1997). Parental responsibilities social policy and the maintenance of boundaries. *Sociological Review*.

APÊNDICES

Apêndice 1. Análise em Componentes Principais às medidas de Atribuição do Sucesso Escolar Pessoal.

Item	Componentes				Com.
	1	2	3	4	
O teu trabalho.	.85				.77
As tuas capacidades.	.84				.76
A relação com a tua família.		.88			.79
A relação com as/os tuas/teus colegas.		.80			.73
O desempenho das/os tuas/teus professoras/es.			.83		.78
A relação com as/os tuas/teus professoras/es.			.80		.85
A escola que frequentas.				.93	.97
Variância Explicada (79.27%)	22.22	21.18	21.03	14.21	

ANEXOS

Anexo 1- Excertos do Questionário PEM², empregue no Diagnóstico à Realidade Socioeducativa de Matosinhos, que foram utilizadas no presente trabalho (Serôdio, R., Serra, A., Lima, J. A., Catita, L., Brito, S., Pinto, B., Gonçalves, M., Guimarães, H., Catalino, M., Oliveira, S., Costa, R., 2019).

O formato que aqui se apresenta corresponde à transposição integral do questionário da plataforma Qualtrics XM para Word. Contudo, as primeiras três imagens correspondem à projeção do questionário nos tablets usados pelas/os participantes.

Figura 1- Imagem da versão para resposta em PC/Tablet do questionário.

Progresso

Selecione o teu Agrupamento Escola:

AE Abel Salazar	☐
AE Senhora da Hora	☐
AE Matosinhos	☐
AE Padrão da Légua	☐
AE Perafita	☐
AE Dr. José Domingues dos Santos	☐
AE Eng.º Fernando Pinto de Oliveira	☐
AE Irmãos Passos	☐
AE Professor Óscar Lopes	☐
Escolas Secundárias - Não agrupadas	☐
Escolas Profissionais	☐





Figura 2- Imagem da versão para resposta em PC/Tablet do questionário.

Progresso

PEM2 - Plano Estratégico Educativo Municipal com Matosinhos

PEM2 - Diagnóstico à Realidade Socioeducativa de Matosinhos

A Câmara Municipal de Matosinhos, com o apoio da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, quer conhecer melhor a realidade das suas escolas. Para isso, gostaríamos de saber a tua opinião sobre a tua escola e sobre ti, enquanto estudante.

A resposta ao questionário é anónima, ou seja, a pessoa que responde não tem de se identificar em nenhum momento. Os dados recolhidos neste questionário são confidenciais, o que quer dizer que serão conhecidos apenas pelo grupo de investigadoras/es da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Na maioria das questões pedimos que respondas escolhendo entre várias opções. Deves selecionar a opção que melhor corresponde à tua opinião pessoal. Poderás verificar que não existem respostas certas nem erradas. O importante é que respondas com sinceridade.

A tua participação é essencial para que seja possível conhecer a realidade das escolas de Matosinhos.

Obrigada pela tua colaboração.

Autoria:
Serôdio, R., Serra, A., Lima, J. A., Catita, L., Brito, S., Pinto, B., Gonçalves, M., Guimarães, H., Catalino, M., Oliveira, S., Costa, R. (2019). *PEM2 - Plano Estratégico Educativo Municipal com Matosinhos: Diagnóstico à Realidade Socioeducativa*. Porto: SINCLab - Social Inclusion Laboratory. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

←

→



Figura 3- Imagem da versão para resposta em PC/Tablet do questionário.

Progresso

Indica o teu grau de acordo com cada uma das seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente	Não quero responder
A escola tem influência na minha vida (tem impacto).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se não fosse a escola, não saberia dar valor a muitas coisas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me confiante quando estou na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A escola permite-me ter um futuro melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me feliz quando estou na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Na escola, aprendo coisas que me ajudam a ser mais responsável.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andar na escola ajuda-me a ser um/a melhor cidadão/ã.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho vontade de ir para a escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A escola permite-me compreender melhor o mundo em que vivemos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho vontade de aprender coisas novas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A escola oferece às pessoas mais oportunidades para a vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me integrada/o na escola (sinto-me incluída/o, sinto que faço parte).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se me sair bem na escola, posso vir a ter um emprego melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se não fosse a escola, não percebia muitas coisas da vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho orgulho em andar na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Desta página em diante apresenta-se o questionário transposto de Qualtrics para versão Word.

Início do bloco: INTRO

PEM2 - Plano Estratégico Educativo Municipal com Matosinhos

PEM2 - Diagnóstico à Realidade Socioeducativa de Matosinhos

A Câmara Municipal de Matosinhos, com o apoio da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, quer conhecer melhor a realidade das suas escolas. Para isso, gostaríamos de saber a tua opinião sobre a tua escola e sobre ti, enquanto estudante.

A resposta ao questionário é anónima, ou seja, a pessoa que responde não tem de se identificar em nenhum momento. Os dados recolhidos neste questionário são confidenciais, o que quer dizer que serão conhecidos apenas pelo grupo de investigadoras/es da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Na maioria das questões pedimos que respondas escolhendo entre várias opções. Deves seleccionar a opção que melhor corresponde à tua opinião pessoa. Poderás verificar que não existem respostas certas nem erradas. O importante é que respondas com sinceridade.

A tua participação é essencial para que seja possível conhecer a realidade das escolas de Matosinhos.

Obrigada pela tua colaboração.

Autoria:

Serôdio, R., Serra, A., Lima, J. A., Catita, L., Brito, S., Pinto, B., Gonçalves, M., Guimarães, H., Catalino, M., Oliveira, S., Costa, R. (2019). *PEM2 - Plano Estratégico Educativo Municipal com Matosinhos: Diagnóstico à Realidade Socioeducativa*. Porto: SINCLab - Social Inclusion Laboratory. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Apresentar esta pergunta:

If Mãe (se a tua mãe faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica



mae_idade Idade da mãe (se não souberes, passa à próxima pergunta):

Apresentar esta pergunta:

If Mãe (se a tua mãe faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica



mae_escolaridade Escolaridade da mãe:

- ☐ 1º ciclo (1º - 4º ano) (1)
- ☐ 2º ciclo (5º - 6º ano) (2)
- ☐ 3º ciclo (7º - 9º ano) (3)
- ☐ Secundário (10º - 12º ano) (4)
- ☐ Ensino Superior (frequentou a faculdade) (5)
- ☐ Não sei (6)

Apresentar esta pergunta:

If Mãe (se a tua mãe faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica



mae_sit_prof Situação profissional da mãe:

- ☐ Está empregada (1)
- ☐ Está desempregada (0)
- ☐ Outra situação (2)
- ☐ Não sei (3)

Apresentar esta pergunta:

If Pai (se o teu pai faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica



pai_idade Idade do pai (se não souberes, passa à próxima pergunta):

Apresentar esta pergunta:

If Pai (se o teu pai faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica

pai_escolaridade Escolaridade do pai:

- ☐ 1º ciclo (1º - 4º ano) (1)
- ☐ 2º ciclo (5º - 6º ano) (2)
- ☐ 3º ciclo (7º - 9º ano) (3)
- ☐ Secundário (10º - 12º ano) (4)
- ☐ Ensino Superior (frequentou a faculdade) (5)
- ☐ Não sei (6)

Apresentar esta pergunta:

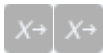
If Pai (se o teu pai faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica



pai_sit_prof Situação profissional do pai:

- ☐ Está empregado (1)
- ☐ Está desempregado (0)
- ☐ Outra situação (2)
- ☐ Não sei (3)

Início do bloco: Trajetória Escolar Atual



ensino_freq Frequentas o ensino:

- ☐ Regular (0)
- ☐ Profissional (1)
- ☐ Vocacional (2)
- ☐ Artístico-Especializado (3)
- ☐ Cursos de Educação e Formação de Adultos (4)
- ☐ Outro (5)
- ☐ Não quero responder (6)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentas o ensino: = Outro

ensino_freq_outro Qual?

Apresentar esta pergunta:

If Frequentas o ensino: = Regular



ano_freq Que ano frequentas?

▼ 7º ano (2) ... 12º ano (7)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentas o ensino: = Profissional

Or Frequentas o ensino: = Vocacional

Or Frequentas o ensino: = Artístico-Especializado

Or Frequentas o ensino: = Cursos de Educação e Formação de Adultos

Or Frequentas o ensino: = Outro

ano_freq_outro Que ano frequentas?

Início do bloco: Trajetória Escolar Anterior ER

ER_deixar_escola Em algum momento pensaste em deixar de frequentar a escola?

- ☐ Sim (1)
- ☐ Não (0)
- ☐ Não quero responder (2)

EP_deixar_escola_ano Em que ano curricular?

- ☐ 1º ano (1)
- ☐ 2º ano (2)
- ☐ 3º ano (3)
- ☐ 4º ano (4)
- ☐ 5º ano (5)
- ☐ 6º ano (6)
- ☐ 7º ano (7)
- ☐ 8º ano (8)
- ☐ 9º ano (9)
- ☐ 10 º ano (10)
- ☐ 11º ano (11)
- ☐ 12º ano (12)
- ☐ Não quero responder (13)



ER_reprov_percEscola Alguma vez reprovaste ao longo do teu percurso escolar?

- ☐ Sim (1)
- ☐ Não (0)
- ☐ Não quero responder (2)

Apresentar esta pergunta:

If Alguma vez reprovaste ao longo do teu percurso escolar? = Sim

ER_reprov_ano Indica em que ano(s) e quantas vezes reprovaste.

- ☐ 1º ano (1) _____
- ☐ 2º ano (2) _____
- ☐ 3º ano (3) _____
- ☐ 4º ano (4) _____
- ☐ 5º ano (5) _____
- ☐ 6º ano (6) _____
- ☐ 7º ano (7) _____
- ☐ 8º ano (8) _____
- ☐ 9º ano (9) _____
- ☐ 10º ano (10) _____
- ☐ 11º ano (11) _____
- ☐ 12º ano (12) _____
-



ER_negat_anopassado Tiveste negativas no final do ano letivo passado?

- ☐ Sim (1)
- ☐ Não (0)
- ☐ Não quero responder (2)

ER_escalaoApoio Qual o teu escalão SASE? (apoio escolar)

- ☐ A (1)
- ☐ B (2)
- ☐ C (3)
- ☐ Não tenho (4)
- ☐ Não quero responder (5)

Fim do bloco: Trajetória Escolar Anterior ER

Início do bloco: Expetativas e atitudes face ao percurso ER

ER_complet_EnsSec Achas que vais completar o ensino secundário?

Utiliza uma escala de 100 pontos na qual o valor zero representa "De certeza que não vou completar o ensino secundário" e o valor cem "De certeza que vou completar o ensino secundário".

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



ER_freq_Univer Achas que vais frequentar a universidade?

Utiliza uma escala de 100 pontos na qual o valor zero representa "De certeza que não vou frequentar a universidade" e o valor cem "De certeza que vou frequentar a universidade".

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

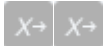


Apresentar esta pergunta:

If Mãe (se a tua mãe faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) = Não se aplica

And Pai (se o teu pai faleceu, por favor seleciona a opção não se aplica) != Não se aplica

And Quem é a/o tua/teu encarregada/o de educação? = Outro



ER_crenca_bomaluno Em que medida achas que os teus pais, professoras/es acreditam que podes ser boa/bom aluna/o.

	Não acred ita (0)	Acred ita muito pouco (1)	Acred ita pouco (2)	Acredita moderadam ente (3)	Acred ita bastan te (4)	Acred ita muito (5)	Acredit a totalme nte (6)	Não quero respon der (8)
A tua mãe (Q138_1_ mae)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O teu pai (Q138_2_ pai)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
As/os tuas/teus professora s/es (Q138_3_ EE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ident_escola Indica o teu grau de acordo com cada uma das seguintes afirmações:

	Disco rdo total ment e (0)	Disc ordo bast ante (1)	Disc ordo (2)	Nem disc ordo , nem conc ordo (3)	Conc ordo (4)	Conc ordo basta nte (5)	Conc ordo total ment e (6)	Não quer o respo nder (8)
A escola tem influência na minha vida (tem impacto). (Q48_1_influencia_vida)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se não fosse a escola, não saberia dar valor a muitas coisas. (Q48_2_nao_saberia_dar_valor)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me confiante quando estou na escola. (Q48_3_confiante)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A escola permite-me ter um futuro melhor. (Q48_4_futuro_melhor)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me feliz quando estou na escola. (Q48_5_feliz)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Na escola, aprendo coisas que me ajudam a ser mais responsável. (Q48_6_aprendo_coisas_responsavel)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andar na escola ajuda-me a ser um/a melhor cidadão/ã. (Q48_7_melhor_cidadao)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho vontade de ir para a escola. (Q48_8_vontade_ir_escola)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A escola permite-me
compreender melhor o
mundo em que
vivemos.

(Q48_9_compreender_
melhor_mundo)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

Tenho vontade de
aprender coisas novas.

(Q48_10_vontade_apre
nder_coisas_novas)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

A escola oferece às
pessoas mais
oportunidades para a
vida.

(Q48_11_oferece_oport
unidadesPara_vida)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

Sinto-me integrada/o na
escola (sinto-me
incluída/o, sinto que
faço parte).

(Q48_12_Integrado_esc
ola)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

Se me sair bem na
escola, posso vir a ter
um emprego melhor.

(Q48_14_emprego_mel
hor)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

Se não fosse a escola,
não percebia muitas
coisas da vida.

(Q48_15_nao_percebia
_muitas_coisas)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

Tenho orgulho em
andar na escola.

(Q48_16_orgulho_anda
r_escola)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

O que aprendo na
escola ajuda-me a
resolver coisas do dia-
a-dia.

(Q48_17_resolver_cois
as_dia_a_dia)

☐ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐

sucesso_escola Em que medida achas que o teu sucesso escolar depende de cada uma das seguintes coisas:

	Não depende nada (0)	Depende muito pouco (1)	Depende pouco (2)	Depende moderadamente (3)	Depende bastante (4)	Depende muito (5)	Depende totalmente (6)	Não quero responder (8)
As tuas capacidades (Q69_1_capacidades)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O teu trabalho (Q69_2_trabalho)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O desempenho das/os tuas/teus professoras/es (Q69_3_desempenho_profs)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A relação com as/os tuas/teus professoras/es (Q69_4_relacao_profs)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A escola que frequentas (Q69_5_escola)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A relação com as/os tuas/teus colegas (Q69_6_relacao_colegas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A relação com a tua família (Q69_7_relacao_familia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Início do bloco: Identidade escola / Clima escolar



ident_escola Relativamente à escola que frequentas, concordas com ou discordas de cada uma das seguintes afirmações:

	Disco rdo total ment e (-3)	Disc ordo bast ante (-2)	Disc ordo (-1)	Nem disc ordo , nem conc ordo (0)	Conc ordo (1)	Conc ordo basta nte (2)	Conc ordo total ment e (3)	Não quer o respo nder (8)
Para mim é muito importante frequentar esta escola. (Q78_1_importante_frequentar_escola)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro ser aluna/o desta escola do que de outra. (Q78_3_prefiro_ser_aluno_destaEscola)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho orgulho em dizer que sou aluna/o desta escola. (Q78_4_orgulho_dizer_sou_alunoDestaEscola)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

X→

X→

Início do bloco: Dados sociodemográficos

idade Idade:

X→

X→

Sexo

- ☐ Masculino (1)
- ☐ Feminino (0)
- ☐ Não quero responder (2)