
UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

*Vivências Escolares e Envolvimento Parental:
Implicações nas Atitudes Face à Escola e no Sucesso Académico de
Alunos do Ensino Secundário*

Dissertação apresentada para a obtenção
do Grau de Mestre em Psicologia pela
Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade do Porto sob a
orientação da Prof. Doutora Paula Mena
Matos.

Tânia Luís Costa Gouveia / 2008

Muito Obrigada

À Professora Doutora Paula Mena Matos

À Professora Doutora Emília Costa

À Professora Doutora Cidália Duarte

À Dr.^a Mariana Martins

Ao D.er Fernando Lopes

Aos meus pais, á minha avó e à minha tia

Ao Filipe

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento teórico e revisão da literatura	4
1. O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	5
1.1. Definição de desenvolvimento na perspectiva ecológica	7
1.1.1. A importância dos pais nos processos desenvolvimentais	11
1.2. Interações recíprocas entre o processo, a pessoa, o contexto e o tempo	16
1.3. Estruturas do ambiente ecológico	18
1.3.1. Microssistemas: a família e a escola	19
1.3.2. Mesossistema: a ligação família - escola	25
1.3.3. Exossistema: O nível socio-económico da família de origem ..	29
1.3.4. Macrossistema	31
Capítulo 2: Metodologia	32
1. Objectivos e Hipóteses de estudo	33
2. Participantes	38
3. Instrumentos	42
3.1. Questionário Demográfico	42
3.2. O <i>School Success Profile</i>	42
3.2.1. Definição das escalas e dimensões em estudo	45
4. Procedimento	48
5. Propriedades psicométricas e estudo da estrutura factorial	49
5.1. Variáveis individuais: atitudes face à escola	51
5.2. Variáveis da Escola e dos Professores: Vivências escolares	55
5.3. Variáveis relativas aos pais: Envolvimento parental	57

Capítulo 3: Resultados Obtidos61

1. Caracterização da amostra relativamente às dimensões em estudo	60
2. Efeitos demográficos nas dimensões em estudo	63
2.1. Diferenças de género nas dimensões em estudo e nos resultados escolares.....	63
2.2. Diferenças do nível socio-económico familiar nas dimensões em estudo e nos resultados escolares.....	65
3. Variáveis individuais associadas ao sucesso académico: O papel da escola no futuro	
3.1. Diferenças de género na aspiração de ingresso no ensino superior	68
3.2. Diferenças de nível socio-económico familiar na aspiração de ingresso no ensino superior	69
3.3. Efeitos da aspiração de ingresso no ensino superior nas dimensões em estudo e resultados escolares	70
3.4. Diferenças de género na percepção da utilidade da escola	73
3.5. Diferenças de nível socio-económico familiar na percepção da utilidade da escola	74
3.6. Efeitos da percepção da utilidade da escola nas dimensões em estudo e resultados escolares	75
3.7. Efeitos dos resultados escolares nas dimensões em estudo	79
4. Modelo de mediação: A importância dos contextos escolar e familiar no papel futuro da escola e atitudes face à escola	82

Capítulo 4: Discussão dos Resultados 89

1. Similaridades e diferenças de género	89
2. Nível socio-económico familiar	92
3. Aspirações de ingresso no ensino superior e utilidade futura da escola	94
4. Diferenças observadas nos resultados académicos	96

5. Modelo de mediação: A importância das representações sobre o papel futuro da escola na associação entre os contextos escolar e familiar e atitudes perante a escola	100
Bibliografia	105
Anexos	116
Anexo I: Itens do questionário demográfico	117
Anexo II: Itens do SSP	118

.....

Actualmente, o insucesso escolar tem sido um tópico abordado, largamente e com frequência, a nível político, das comunidades educativas, das famílias e mesmo da comunicação social. Consequentemente, a descoberta dos factores subjacentes às diferenças encontradas nos resultados escolares da população estudantil constitui-se como uma preocupação pertinente, global e constante, quer ao nível da investigação no domínio das Ciências Sociais, quer ao nível dos sistemas educativos, mais especificamente, dos pais e professores, intervenientes directos na formação e educação dos alunos.

A grande variedade dos estudos realizados em torno da realização académica tem-se debruçado, sobretudo, nos factores de risco conducentes ao insucesso escolar, motivados pelas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar observadas na população estudantil portuguesa (Canário, 2005, Justino, 2005). Por um lado, estes estudos contribuíram para alertar as comunidades educativas acerca de condições como a reduzida motivação dos alunos (e.g., Mc Evoy & Welker, 2000), o baixo nível socio-económico (e.g., Lee & Bowen, 2006; Saavedra, 2001) e o fraco envolvimento parental (e.g., Henry, 2000). Por outro lado, vários estudos têm vindo a centrar-se no sucesso (e.g., Bowen, Rose, Powers & Glennie, 2008), na medida em que há evidências de que a apresentação da dimensão positiva nas questões educativas e formativas tende a ser mais eficaz (Lenton, 2003). Em conformidade, a abordagem dos factores que podem promover altos níveis de realização académica constitui, igualmente, uma forma de prevenção do insucesso escolar.

Os conceitos tanto de sucesso como de insucesso escolar são difíceis de definir. O insucesso escolar tem sido definido ao nível da União Europeia como a incapacidade do aluno em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Eurydice, 1995). Adicionalmente, é consensual que o (in)sucesso escolar não se relaciona, de forma linear e absoluta, com as classificações quantitativas, mas está, intimamente ligado ao que cada aluno, cada escola, cada família, mediante as capacidades e meios de que dispõem, considera ser

realização académica. No entanto, as notas têm impacto indiscutível na percepção do que cada aluno, cada família e cada professor tem de sucesso escolar. Indiscutivelmente, as notas são o produto quantitativo final de todo o percurso escolar do aluno e o modo de avaliação durante todo o percurso escolar. Consequentemente, apesar de constituírem um critério redutor de medida do sucesso escolar, as notas constituem, globalmente, uma forma de medir o desempenho escolar do aluno e, consequentemente, serão um dos critérios utilizados neste estudo.

Existe a necessidade de clarificar e perceber a contribuição dos diversos factores promotores do sucesso escolar dentro dos diferentes contextos da vida do jovem para, posteriormente, fazer chegar à família e comunidades educativas sugestões passíveis de potenciarem o sucesso escolar. Estes factores além de serem inúmeros, dentro de cada contexto em que o aluno se insere, a sua relação com a realização escolar não é de todo linear ou isolada, mas exercem na sua totalidade uma combinação de influências nos diferentes contextos.

No entanto, também em contexto escolar o jovem confronta-se com tarefas desenvolvimentais ligadas, não só com a sua realização, mas também dependentes de uma dimensão relacional. Deste modo as relações interpessoais aí estabelecidas permitem o alargamento e enriquecimento do mundo social, criando oportunidades para a aprendizagem de novas competências sociais, que constituem, igualmente, importantes desafios (Matos & Costa, 2006). Em conformidade, a capacidade do aluno de formar e manter relações estáveis e harmoniosas com os professores e outros elementos da comunidade escolar é um objectivo que se inscreve num dos quatro pilares da educação contidos no relatório da Unesco da Comissão sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1996).

Considerando-se que os factores individuais do aluno são limitados na compreensão dos factores subjacentes ao sucesso escolar, e assumindo-se que a existência de relações apoiantes nos contextos de aprendizagem são benéficas e facilitadoras deste processo (Marchant, Paulson e Rothilsber, 2001; Sochet, Smyth & Ross 2007), a investigação tem-se debruçado na identificação de factores relacionais e afectivos 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).

No que se refere ao presente estudo, pretendemos, então, analisar a percepção subjectiva do aluno relativamente à escola, aos professores e aos pais e o impacto destas variáveis em dimensões pessoais do aluno (nomeadamente, o envolvimento na escola, o evitamento de problemas e o papel da escola na vida futura) e na sua realização académica.

Deste modo adoptamos a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Bronfenbrenner (1987) enfatiza 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. No seu modelo, as influências dos diversos sistemas, em que o indivíduo vive, devem ser abordadas como um grupo (Bronfenbrenner, 1987).

Pretendemos, então, estudar o indivíduo inserido em diferentes contextos influentes e primordiais no seu desenvolvimento - os microssistemas escola (as díades que aí se formam, mais especificamente, a relação professor - aluno e também o clima de aprendizagem) e família e a ligação mesossistémica entre estes contextos.

Iremos, primeiramente, apresentar o enquadramento teórico deste trabalho no Modelo Bio-ecológico de Bronfenbrenner, articulada com uma revisão da literatura sobre o tema, e que se enquadram nos conceitos formulados pelo autor. Daremos particular atenção a variáveis que irão ser tratadas ao longo do estudo empírico e que constituem, em nosso entender, operacionalizações dos conceitos do modelo ecológico. No capítulo 2, referente à metodologia, iremos apresentar os objectivos e hipóteses de estudo, a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e o estudo das suas qualidades psicométricas.

No capítulo 3, iremos expor os resultados obtidos, finalizando-se com um modelo de mediação integrador das variáveis em estudo. Finalmente, no quarto capítulo iremos discutir os principais resultados, considerando-se os contributos da investigação empírica acerca dos tópicos em estudo e identificar limitações do estudo e elaborar possíveis pistas para futuras investigações.

Capítulo 1

Enquadramento teórico e

Revisão da Literatura

1. Modelo Bio - Ecológico do Desenvolvimento

Humano de Bronfenbrenner

.....

Segundo Bronfenbrenner (1987), a ecologia do desenvolvimento humano consiste no estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o indivíduo activo e em desenvolvimento e os contextos imediatos, em constante mutação, nos quais está inserido, atendendo a que todo este processo é afectado pelas relações entre estes contextos e por contextos maiores onde os contextos mais imediatos estão incluídos. Posteriormente, o conceito de tempo foi acrescentado a esta definição, considerando-se então como o estudo da acomodação progressiva e mútua ao longo da vida (Bronfenbrenner 1988, 1992).

O modelo ecológico do desenvolvimento humano analisa a influência dos diversos contextos em que o indivíduo vive, como esses contextos o afectam isoladamente e também como um conjunto de sistemas, considerando-se, adicionalmente, o tipo de ligações que existem entre os vários contextos. Consequentemente, para que cada ambiente cumpra ao máximo o seu potencial de influência no desenvolvimento humano, tem que existir comunicação e participação conjunta entre os diversos contextos da vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1987), como é o caso, por exemplo, da ligação entre a família e a escola.

O papel fundamental do **ambiente** no desenvolvimento do indivíduo é considerado na forma como o indivíduo percepção aquilo que o rodeia, e na forma como se altera de acordo com a sua exposição e interacção com esse ambiente. O ambiente inclui tudo o que é exterior ao organismo, como por exemplo, pessoas (família, amigos, professores) e, também, forças mais distantes como leis, normas sociais e instituições com influência directa ou indirecta na pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987).

A teoria ecológica do desenvolvimento humano coloca ênfase nos contextos, no entanto, não descarta factores intrínsecos ao indivíduo como agentes biológicos ou genéticos (Bronfenbrenner, 1986, 1987). Os factores

genéticos podem determinar o tipo de reforços que são dados à criança, sendo esta uma das razões pela qual é possível afirmar que é a própria criança que modela o seu ambiente, embora na sua vida precoce esta modelagem esteja dependente da participação de outras pessoas significativas (Bronfenbrenner, 1973). Além disso, as características hereditárias, transmitidas de geração em geração, surgem através da interacção do organismo com o meio (Bronfenbrenner & Ceci, 2004).

No que se refere a características pessoais (também consideradas como um produto da interacção recíproca entre o indivíduo e o ambiente), como a **personalidade** e o **temperamento**, a perspectiva ecológica salienta que estas não terão o mesmo significado psicológico em diferentes culturas ou subculturas, sendo necessário analisar-se a sua variação de acordo com o contexto, e o seu estudo científico deveria realizar-se nos diferentes contextos, incluindo observações de diferentes papéis relativos ao indivíduo e abrangendo, igualmente, a sua auto-percepção (Bronfenbrenner 1992).

Assim, uma vez que o indivíduo é um agente activo do seu desenvolvimento, as suas características pessoais serão factores que podem reagir ao contexto e também alterá-lo, influenciando assim o seu desenvolvimento psicológico, logo o indivíduo não pode ser estudado, independentemente, do contexto onde se insere (Bronfenbrenner, 1992).

Deste modo, estando o aluno inserido nos contextos escola e família, sendo as suas características individuais influenciadas por estes contextos, entre muitos outros, justifica-se uma vez mais estudar a sua realização escolar numa perspectiva contextual.

1.1. Definição de Desenvolvimento na perspectiva ecológica

Bronfenbrenner (2001) define o **desenvolvimento humano** como um fenómeno de continuidade e mudança das características biopsicológicas do ser humano, quer como indivíduo, quer como um grupo. Este fenómeno continua durante toda a vida, estendendo-se ao longo de sucessivas gerações e contextos históricos passados e presentes. Assim, o desenvolvimento ocorre através de processos de estabilidade e mudança, em função da influência do tempo na vida do indivíduo, englobando vivências passadas e presentes, enfatizando-se, os efeitos cumulativos e integrativos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001).

Este desenvolvimento refere-se à concepção modificável que o indivíduo tem do seu ambiente ecológico, da sua relação com ele, bem como à sua capacidade crescente para descobrir, manter ou modificar as propriedades desse ambiente. Desta forma é realçada a sua natureza interactiva, pois o ambiente e o indivíduo afectam-se mutuamente. Esta interacção implica que o indivíduo seja um interveniente activo e não apenas passivo aos processos que resultariam no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987).

Para o desenvolvimento do indivíduo ser efectivo têm que existir mudanças nas suas características, que sejam duradouras e independentes da situação experienciada, implicando uma reorganização. A mudança que leva ao desenvolvimento ocorre quer ao nível da acção quer ao nível da percepção (Bronfenbrenner, 1987). É, também, necessário para que o desenvolvimento do indivíduo se processe, equilibradamente, que exista um funcionamento complementar do sistema biopsicossocial que é o ser humano e do sistema social, económico e político que é o ambiente (Bronfenbrenner, 1988).

O desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interacção recíproca entre a pessoa biopsicossocial e as pessoas, objectos e símbolos presentes no ambiente externo imediato. Para esta interacção ser efectiva tem que ocorrer, regularmente, durante um longo período de tempo, não devendo, portanto, ser ocasional nem frequentemente interrompida. Estas formas de interacção constituem os **processos proximais**,

conceito chave neste modelo e requisito fundamental para que ocorra desenvolvimento (Bronfenbrenner & Ceci, 2004; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

À medida que o indivíduo se desenvolve e vai adquirindo mais capacidades, os processos proximais tendem a ser cada vez mais complexos, no entanto, os intervalos de tempo podem tornar-se mais longos, desde que ocorram com regularidade (Bronfenbrenner 1988).

A intensidade, o conteúdo e a direcção dos processos proximais variam como função conjunta das características pessoais do indivíduo em desenvolvimento, do ambiente (do mais imediato ao mais distante) no qual os processos decorrem, dos resultados desenvolvimentais analisados, e da mudança e (ou) continuidade social que ocorrem ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Existem factores com capacidade para alterarem a direcção e poder dos processos proximais, influenciando o desenvolvimento, e como consequência as disposições, os recursos bioecológicos de capacidade, a experiência o conhecimento, e a exigência. Estes factores podem combinar-se em diversas organizações, conduzindo a diferentes processos proximais e, consequentemente, a diversas consequências desenvolvimentais, que poderão ser benéficas ou prejudiciais a um desenvolvimento adequado.

Segundo Bronfenbrenner (1989), as **características promotoras de desenvolvimento**, inerentes ao indivíduo, são aquelas que iniciam, mantêm e encorajam processos de interacção entre a pessoa em desenvolvimento, as pessoas presentes no contexto e as características físicas e simbólicas englobadas no ambiente que lhe é mais próximo. Estas características promotoras podem ser de dois tipos principais: (1) as qualidades pessoais designadas por qualidades de estímulo pessoal; (2) os atributos estruturantes desenvolvimentais que compreendem características que pressupõem uma orientação e interacção activas com o ambiente, em vez de evocarem apenas uma reacção de outros indivíduos (Bronfenbrenner, 1989).

Para além de características promotoras do desenvolvimento existem também características disruptivas do desenvolvimento, podendo ser caracterizadas como dificuldades no controlo sobre emoções e comportamento,

demonstradas, por exemplo, através de impulsividade ou agressividade, ou por características pessoais como, por exemplo, o evitamento de interações, apatia ou desinteresse. É necessário realçar que entre estes dois tipos de características existe uma imensa variedade (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas características poderão ser influentes na realização académica, e no que concerne a este estudo a dimensão de evitamento de problemas na escola, quando presente em valores inferiores poderá, justamente, ser uma consequência destas características disruptivas.

Bronfenbrenner considera que existem três domínios, a considerar, nos quais podem ocorrer variações a nível do desenvolvimento. O primeiro refere-se aos resultados desenvolvimentais como padrões de organização mental e conteúdo que são característicos de uma determinada pessoa e formados ao longo da sua vida - os **resultados desenvolvimentais**¹. Não sendo directamente observáveis, são inferidos pela forma como o indivíduo experiencia as suas vivências, incluindo as percepções de como os outros agem para com ele (Bronfenbrenner, 1988).

É neste âmbito que se insere o presente estudo, uma vez que pretendemos aceder às percepções do estudante e filho no que concerne à sua relação com os seus pais e professores e acerca do contexto escola.

O segundo domínio refere-se ao modo como as características da pessoa num período de tempo afectarão o desenvolvimento de características decorrentes num período de tempo posterior.

As características do aluno que potenciam a sua realização académica podem incluir-se neste domínio, sendo que os próprios resultados escolares podem não só ser vistos como uma barreira ou, pelo contrário, abrirem caminhos futuros (como o ingresso no ensino superior), mas também como influentes na percepção que o aluno adquire das suas próprias capacidades (Bronfenbrenner, 1987). Adicionalmente à realização académica, a percepção da utilidade da escola e as aspirações de ingresso no ensino superior, serão características com um impacto claro na realização escolar e no futuro académico do aluno.

¹ *developmental outcomes*

Finalmente, o terceiro domínio reflecte as características do ambiente (desde os contextos mais externos aos mais internos) que afectarão o desenvolvimento humano. Pretendemos, igualmente, aceder a este domínio (ainda que duma forma bastante limitada) através das habilitações literárias e profissão dos pais, acedendo-se assim, ao nível socio-económico familiar como uma característica de um ambiente mais externo, isto é do exossistema. Por outro lado, o contexto escolar, como um microsistema, será também estudado, uma vez que a satisfação do aluno com este contexto terá um impacto na sua realização.

As **características cognitivas** da pessoa em desenvolvimento são, também, uma dimensão importante para Bronfenbrenner (1992), considerando que a única forma de as avaliar é através do desempenho final do indivíduo naquele ambiente, como um resultado final, cujo processo não é considerado, mas se assume a sua existência. Assim, o número de anos de escolaridade é referido pelo autor como um exemplo ilustrativo destas características. Estas competências podem ser avaliadas consoante formas de funcionamento específicas num determinado contexto, não traduzindo competências gerais, e essa avaliação é realizada por outras pessoas que façam parte desse contexto em que essas características se manifestam.

As classificações atribuídas pelos professores no contexto escolar são um outro exemplo destas características (*idem*). Neste estudo o sucesso escolar é quantificado pelas notas do aluno, atribuídas pelos professores, como o seu desempenho final em contexto escolar.

1.1.1. A importância dos pais nos processos desenvolvimentais

Para a participação da criança nos processos proximais e para um desenvolvimento óptimo, é necessária a interacção, e participação conjunta com (uma ou mais) pessoas, intensamente, empenhadas no bem-estar e desenvolvimento da criança, e com quem esta foi desenvolvendo, reciprocamente, fortes laços emocionais (Bronfenbrenner & Morris, 1998), normativamente, os pais. É esta forte ligação emocional, que conduz à internalização das actividades dos pais e dos seus sentimentos de afecto e que motiva a criança para o envolvimento em actividades no seu ambiente imediato (físico, social ou simbólico), que propicia a imaginação, exploração, manipulação e elaboração.

Ao longo do tempo, a participação nestes processos interactivos permite desenvolver, por exemplo, conhecimento, capacidades para o envolvimento em determinadas actividades e a motivação, primeiro através da interacção com os pais, sendo que, posteriormente a criança se vai tornando de forma crescente, um agente no seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001).

Uma outra proposição chave na teoria Bronfenbrenner (*idem*) é a de que o desenvolvimento psicológico dos pais exerce uma influência crucial no comportamento e desenvolvimento da criança, principalmente no início do seu desenvolvimento, quando a criança está, maioritariamente, ao seu cuidado e também, durante adolescência quando uma maior necessidade de independência começa a existir.

A investigação realizada na área do sucesso escolar revela que são inúmeros os factores, intimamente relacionados com várias características que podem ser identificadas (e que são desenvolvidas) no seio da relação parental (e.g., Chen, 2008).

O ambiente familiar tem um papel crítico na realização académica (Marzano, 2005) e será, também, através da sua influência que a criança vai adquirindo determinadas características, adoptando determinados valores e objectivos que irão, futuramente, influenciar o modo como percepção a escola

e a aprendizagem. Durante o seu desenvolvimento os pais vão comunicando à criança determinados objectivos e expectativas que esperam que ela venha a atingir e determinados valores que esperam que sejam internalizados (Korkmaz, 2007; Spera, 2005), não só, relativamente à realização académica, mas também a outras dimensões. Assim, as expectativas parentais de comportamento e desempenho escolares (Sanders, Field & Diego, 2001, Jacobs & Harvey, 2005), as atitudes e crenças familiares perante a escola (e.g., Henry, 2000) transmitidas no microssistema familiar, são importantes no sucesso escolar, uma vez que influenciam a percepção e a tonalidade afectiva do aluno acerca da escola e da aprendizagem, através dos valores familiares que vai adoptando no curso do desenvolvimento.

Alguns investigadores enfatizam, também, o papel destes objectivos, valores e expectativas nos objectivos académicos da criança ou do jovem, na persistência e envolvimento na escola, bem como na percepção da sua utilidade (Bowen, Ware, Rose, & Powers, 2007).

Os pais têm, portanto, um papel a desempenhar para proporcionarem aos seus filhos um ambiente familiar promotor da aprendizagem e do sucesso, comunicarem-lhes as suas expectativas (Korkmaz, 2007) e encorajarem-nos a prosseguirem com os seus planos para o futuro. Por exemplo, as expectativas que os pais têm do comportamento dos filhos em contexto escolar (expectativas essas percebidas pelos filhos) correlacionam-se, positivamente, com o evitamento de problemas na escola, sendo que um comportamento adequado tem um impacto positivo na realização académica do aluno (Powers, Bowen & Rose, 2005). Adicionalmente, a literatura revela que estas expectativas dos pais estão relacionadas com os próprios resultados escolares, sendo que, quanto mais o aluno sente que os pais têm expectativas elevadas em relação a ele, melhores serão os seus resultados escolares (*idem*).

Apesar de não ser directamente incluída no presente estudo, a motivação tem sido um dos constructos mais estudado no âmbito do sucesso escolar, sendo subjacente e transversal ao processo de aprendizagem e à maioria dos factores individuais do aluno influentes na sua realização. A vasta literatura tem definido a motivação para o sucesso escolar como uma variedade de processos psicológicos que determinam a realização do aluno (e.g., Parracha, 2000), sendo

os objectivos de realização académica conceptualizados como representações cognitivas acerca dos diferentes propósitos que os estudantes podem adoptar para a aprendizagem em situações de avaliação académica (Bruyn, Dekovic & Meijnen, 2003), que poderão basear-se em factores afectivos, relacionais e comportamentais.

A investigação tem demonstrado uma relação entre as percepções dos alunos relativas às relações com os pais e com os professores, que englobam as variáveis em estudo, e aspectos motivacionais e realização escolar (e.g., Jordan & Nettles, 1999). Consequentemente, evidências recentes têm colocado ênfase em múltiplos objectivos não só académicos mas também relacionais que os estudantes possuem (e.g., Pintrich, 2000), notando-se que vários factores presentes no ambiente social do aluno poderão facilitar ou inibir a tradução das motivações internas em comportamentos conducentes ao sucesso escolar (McInerney, Dowson & Yeung, 2005). Deste modo, no contexto de aprendizagem, é positivo que o aluno sinta que pode tomar decisões por si próprio e que o trabalho que lhe é pedido tem relevância para a sua vida (Klem & Connel, 2004), que lhe é pedido com um propósito, uma vez que a percepção que o aluno tem da utilidade da escola é factor influente na motivação e, consequentemente, na realização académica (Giota, 2006), uma vez que as tarefas a realizar são vistas como adjuvantes dos seus objectivos não só académicos, mas também pessoais. É, então, esta componente mais relacional que o presente estudo pretende investigar.

Embora os processos proximais funcionem como motores do desenvolvimento, a energia que os impulsiona vem da **experiência** - um elemento crucial, desde o início do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1989). A experiência define-se, então, como as características de qualquer ambiente interveniente no desenvolvimento que inclui, não só propriedades objectivas, mas também o modo como estas propriedades são, subjectivamente, experienciadas pela pessoa que vive nesse ambiente. A experiência refere-se ao domínio dos sentimentos subjectivos (que podem também relacionar-se com actividades) como esperança, dúvidas ou crenças pessoais, que se relacionam com o próprio e com os outros significativos. Surgem na infância, sendo

especialmente fortes nos primeiros anos, e estendem-se ao longo da vida, caracterizando-se tanto pela estabilidade, como pela mudança. São, fortemente marcadas pelas figuras significativas, fontes de apoio emocional, presentes na vida da criança. Estes sentimentos subjectivos podem também relacionar-se com as actividades em que a pessoa se envolve (Bronfenbrenner, 2001).

As variáveis em estudo neste projecto reportam-se, sobretudo, a esta dimensão, atendendo a que é pedido ao aluno a sua percepção da relação que mantêm com dois intervenientes directos no seu desenvolvimento: pais e professores, principalmente, no que se refere a dimensões como o apoio (quer dos pais quer dos professores). Por outro lado, dimensões em estudo como o evitamento de problemas, o envolvimento e a satisfação com a escola, e questões relativas ao futuro, prendem-se, inteiramente, com este domínio subjectivo da escola, uma vez que os sentimentos do estudante face a esta instituição se relacionam, directamente, com estas dimensões.

Vários autores referem a importância destas experiências subjectivas precoces no curso do desenvolvimento futuro e, no que concerne a este estudo, na realização académica. Deste modo, o apoio parental a nível emocional e a criação de laços afectivos evidenciam-se, também, como essenciais para o bem-estar do jovem, sendo que a auto-estima, a confiança, o respeito e o amor são apontados como pré-requisitos básicos para o sucesso escolar e são desenvolvidos no seio da relação parental (Korkmaz, 2007). A literatura revela evidências de que a qualidade das relações parentais está relacionada com factores individuais importantes para o sucesso escolar, como a capacidade de atenção, a motivação e a participação na escola (Entwisle, 1995), bem como a auto-estima (e.g., Grolnick & Farkas, 2002).

No que se refere à influência dos estilos parentais na realização académica, a maioria dos investigadores concorda com o papel significativo dos estilos parentais democráticos e do envolvimento parental na maximização do sucesso escolar (e.g., Bruyn, Dekovic & Meijnen, 2003; Steinberg, 2001). Sabe-se, assim, que o estilo parental democrático, caracterizado por níveis altos de segurança emocional e autonomia (Desland, Potvin & Leclerc 2000) dados pelos pais, se relaciona com altos níveis de realização académica (Spera, 2005; Wentzel, 1999). Durkin (1995), e mais recentemente apoiado por Heaven e

Newbury (2004), aponta três razões para o estilo parental democrático se relacionar com o sucesso escolar: (1) os altos níveis de segurança emocional proporcionam à criança um sentimento de conforto e independência; (2) os pais democráticos explicam às crianças as razões das suas acções, propiciando à criança internalização e entendimento dos valores parentais e (3) atendendo à existência de uma comunicação bi-direccional a criança desenvolve competências de relacionamento interpessoal e um melhor ajustamento.

Com efeito, estudos longitudinais mostram que há uma associação entre a qualidade das relações mãe-filho (e.g., Ladd, Birch & Buhs, 1999; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001) e o envolvimento parental em questões relacionadas com a escola em idades precoces, com o sucesso académico em anos posteriores(Barnard, 2004; Fantuzzo, Tighe, & Chils, 2000; Hill, 2001; Hill, & Craft, 2003).

1.2. Interações recíprocas entre o processo, a pessoa, o contexto e o tempo

Na última reformulação do seu modelo, Bronfenbrenner, engloba a dimensão tempo no conceito de desenvolvimento humano. As dimensões principais deste modelo são, então, o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2001).

O **processo** é a parte central do modelo referindo-se aos **processos proximais**, ou seja, formas de interacção específicas entre o ambiente e o organismo que vão actuando ao longo do tempo e produzindo o desenvolvimento. Estes processos são bidireccionais, sendo que o ambiente e o indivíduo se influenciam, mutuamente, e podem ocorrer não só com pessoas mas também com objectos e símbolos. Contudo, o efeito destes processos varia em função da pessoa em desenvolvimento, dos contextos em que se insere (desde os mais próximos aos mais alargados) e do período de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A **pessoa**, como produto e produtora do seu próprio desenvolvimento, engloba o repertório das características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais que integram o indivíduo (Bronfenbrenner, 2001). Bronfenbrenner e Morris (1998) distinguem três características principais da pessoa em desenvolvimento, influentes nos processos proximais ao longo do ciclo de vida: (1) disposições que desencadeiam estes processos, num determinado domínio do desenvolvimento, e que asseguram a sua manutenção; (2) recursos bioecológicos de habilidade, competência, experiência e conhecimento fundamentais para o funcionamento efectivo destes processos; e (3) características específicas, originárias de reacções do ambiente social, que podem ser disruptivas ou potenciadoras dos processos proximais. A combinação destas características traduz-se em determinados padrões de pessoa que influenciam a direcção e o poder dos processos proximais e tem efeitos no desenvolvimento.

A dimensão **tempo** refere-se às múltiplas dimensões de temporalidade transversais ao desenvolvimento do indivíduo, que constituem o **cronossistema**, moderador da mudança ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 2001).

O cronossistema engloba três níveis:

1) o **microtempo**, que se refere à continuidade e descontinuidade entre acontecimentos e processos proximais em curso;

2) o **mesotempo**, que concerne a periodicidade destes episódios ao longo de intervalos de tempo maiores, tais como dias ou semanas;

3) o **macrotempo**, que consiste em mudanças nas expectativas e acontecimentos que ocorrem na sociedade mais ampla, como, por exemplo, numa geração.

No nosso estudo apesar de, maioritariamente, nos centrar nas vivências do adolescente num único momento do tempo, é também pedido ao estudante que se projecte no futuro, quando se procura saber as suas percepções acerca da utilidade da escola e os seus projectos para quando terminar o ensino secundário. No entanto, os dados recolhidos para este estudo correspondem apenas à sua percepção num único momento temporal da vida do estudante.

1.3. Estruturas do ambiente ecológico

Segundo Bronfenbrenner (1987), os indivíduos desenvolvem-se no seu ambiente ecológico, constituído por um conjunto de estruturas interconectadas que, de acordo com a analogia do autor, se encaixariam umas nas outras como bonecas russas. Estas estruturas rodeiam o sujeito desde a mais interna (e mais próxima, que afectaria mais directamente o indivíduo) à mais externa. Deste modo o ambiente ecológico estende-se muito além dos contextos imediatos que afectam, directamente, a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979). Esta teoria inclui no ambiente ecológico tanto características e condicionantes físicas que influenciam o sujeito, como também relações interpessoais e outros factores de ordem social e psicológica que são determinantes para o indivíduo (*idem*). Um factor crítico é que qualquer elemento que pertença a qualquer um destes sistemas deve manter níveis intermédios de estabilidade, consistência e previsibilidade ao longo do tempo, de forma a assegurar o funcionamento adequado do sistema e constituir condições óptimas para o desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1992).

Como já referimos, o ambiente ecológico pressupõe que cada um dos contextos, em que o indivíduo se insere e se desenvolve, inclui sistemas funcionais, e que cada contexto está, também, ligado por estes mesmos sistemas que se podem expandir ou modificar ao longo do tempo (*idem*).

Na análise da influência dos diversos contextos em que o indivíduo vive, estes devem ser abordados conjuntamente, e não como influentes de modo isolado, considerando-se que a existência e o tipo de ligações entre contextos têm, também, impacto na pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987).

1.3.1. Microssistemas:

A família e a escola

O **microssistema** é a estrutura mais interna do ambiente ecológico, é o contexto em que o indivíduo age e se comporta numa determinado momento da sua vida. É constituído por elementos como actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa pode vivenciar num contexto próximo com características físicas, sociais e simbólicas que permitem ou inibem a manutenção e envolvimento em interacções e actividades, progressivamente, mais complexas no (e com o) contexto imediato (Bronfenbrenner, 1994). O microssistema contém o indivíduo, sendo caracterizado pelo local em que este pode, facilmente, participar em interacções pessoais directas (Bronfenbrenner, 1988), como, por exemplo, a casa onde vive, a sala de aula, entre outros.

No microssistema, o indivíduo pode intervir, directamente, nos fenómenos que ocorrem e é aqui que os processos proximais serão predominantes (Bronfenbrenner, 1988). É importante salientar que os acontecimentos percebidos como mais significativos pelo sujeito são os que têm um maior impacto no seu desenvolvimento psicológico (Bronfenbrenner, 1987).

As características da pessoa podem, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) ser incorporadas na definição de microssistema como características relativas aos pais, professores, amigos, ou outras pessoas significativas que participam na vida do indivíduo em desenvolvimento, de forma regular durante longos períodos de tempo. Assim, o microssistema caracteriza-se como o “centro de gravidade”, isto é a pessoa biopsicossocial, atendendo a que este se estende e incorpora actividades, relações e papéis do indivíduo em desenvolvimento.

Os componentes principais do microssistema são as estruturas interpessoais, as actividades molares e os papéis.

As **actividades molares** são formas de comportamento progressivas e contínuas, que possuem um momento próprio e que têm um significado ou intenção para os participantes no contexto (Bronfenbrenner, 1989). As actividades molares variam no grau e na complexidade dos seus objectivos,

sendo que o participante nestas actividades percebe-as como algo que faz parte de um percurso mais amplo e não como algo momentâneo. Estas actividades têm um objectivo definido a atingir e podem evocar pessoas, acontecimentos e objectos ausentes no contexto directo (Bronfenbrenner, 1987). Por exemplo, quando a criança aprende a falar trata-se de uma actividade molar. Aqui Bronfenbrenner (idem) define um possível **mesossistema mental**, isto é, quando a pessoa, inserida num microssistema fala das suas actividades noutro microssistema, como, por exemplo, quando o aluno fala com os pais acerca de actividades que realizou na escola.

Apesar de interpessoais, estas actividades não reportam tanto a uma dimensão afectiva, mas como relações entre várias pessoas envolvidas na mesma actividade de forma complementar ou independente (Bronfenbrenner, 1977).

No que concerne às **estruturas interpessoais**, Bronfenbrenner (1987) refere que um dos factores fundamentais para o desenvolvimento é observar os acontecimentos e os seus intervenientes, o que possibilita a aprendizagem por observação. Neste contexto os valores e atitudes dos pais, como pessoas significativas, são também observados e aprendidos pela criança. Os pais constituem o primeiro e um dos mais importantes agentes de socialização da criança, pelo que é sugerido, conforme já referimos, que os pais têm a capacidade de socializar o seu filho para o sucesso ou insucesso escolar, através dos valores que transmitem à criança, agindo como modelos, e do seu modo particular de exercer a parentalidade (Heaven & Newbury, 2004). Mais do que qualquer outro interveniente no processo educativo os pais surgem com uma influência considerável na motivação escolar dos seus filhos (Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007). Alguns autores sugerem que o envolvimento dos pais na escola exerce influência nos resultados dos filhos através do reforço e da modelagem, sendo que as atitudes relativas às suas tarefas serão mais positivas (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, J & Jones, 2001; Matos, 2008).

A **díade** surge no contexto das estruturas interpessoais e é formada quando duas pessoas observam ou participam numa actividade, existindo uma

relação bidireccional e de reciprocidade entre os intervenientes. As díades permitem a formação de estruturas interpessoais maiores como tríades e tétrades (Bronfenbrenner, 1989). A manutenção e desenvolvimento das díades é condicionada por factores inerentes a outras estruturas sociais que poderão restringir ou fomentar este sistema, nomeadamente, no que diz respeito ao fornecer tempo, local e modelos (*idem*).

Uma das características da díades é a reciprocidade, sendo que ambos os intervenientes têm influência um no outro coordenando as suas acções, fazendo, consequentemente, com que os participantes se motivem a continuar a interacção e, eventualmente, a iniciarem interacções mais complexas. A relação afectiva é, também, característica de uma díade, referindo-se, obviamente, aos sentimentos dos seus elementos, um em relação ao outro (Bronfenbrenner, 1987).

Em qualquer relação estabelecida existem papéis fundamentais para o desenvolvimento humano, uma vez que este se desenrola de forma mais eficaz se o indivíduo interagir com pessoas que desempenhem diversos papéis, tornando-se, assim, evidente que é preferencial a participação do indivíduo no maior número possível de papéis (*idem*).

Para além de díades podemos observar tríades ou os sistemas a que Bronfenbrenner chama **N + 2**, sendo estes os sistemas que incluem mais que duas pessoas, como é, por exemplo, o caso de uma família (pai, mãe e filho, por exemplo). A influência de outros elementos ou de outras díades na díade original, pode ser benéfica para o desenvolvimento se houver apoio e sentimentos positivos entre as díades, ou entre a díade e o elemento externo. Se os sentimentos forem negativos o desenvolvimento pode ser perturbado (*idem*).

As relações com os pais, figuras cuidadoras por excelência, exercem uma influência contínua ao longo do desenvolvimento, e significativa nos resultados académicos dos filhos (Alomar, 2006), atendendo a que a sua qualidade está subjacente ao ajustamento psicológico, emocional e relacional da criança, que constituem as bases para a construção de relações positivas exteriores à família.

Numa estrutura **N + 2** as interacções podem ser formadas, sequencialmente, pois não é necessária, em nenhum ponto da formação ou

desenvolvimento do sistema, a presença constante de todos os elementos, surgindo assim uma **rede social**.

Assim, na família, na escola e na sala de aula existem mais do que duas pessoas que influenciam e são influenciadas pelo aluno, e podem promover ou dificultar o seu desenvolvimento. Neste estudo a percepção do aluno do apoio emocional dos pais e professores, a satisfação e envolvimento sentidos com a escola e o clima de aprendizagem (refere-se ao modo como o estudante sente, na escola que frequenta, a interacção com outros adultos interveniente na acção educativa) são variáveis que se podem incluir no microsistema, relacionando-se com a experiência subjectiva da pessoa nestes contextos.

Provavelmente, todos os agentes envolvidos na educação da criança reconhecem que a escola é um contexto primordial de desenvolvimento, num sentido abrangente e que não se restringe a aspectos académicos. A educação escolar abrange diferentes domínios da natureza humana e as formas de comunicação que aí ocorrem não se esgotam na transmissão unidireccional de conhecimentos (Costa & Matos, 2006).

Deste modo, o papel do professor tem repercussões directas no modo com os alunos aprendem, tornando-se, desde já um dos mediadores principais na transmissão de conhecimentos e, consequentemente, da realização académica, dependendo, em parte, da qualidade do professor e das suas capacidades de liderança (Korkmaz, 2007). No entanto, este papel mais institucional do professor sobrepõe-se, directamente, às relações e interacções que estabelece com os seus alunos na sala de aula, do modo como os conhece, formal e informalmente, e essas relações estarão subjacentes a todo o processo de aprendizagem. Assim, desde a entrada no mundo escolar, as relações que a criança mantém com os professores, normativamente a primeira figura adulta de socialização exterior à família, são preponderantes para a sua realização escolar (Shochet *et al.*, 2007).

Inúmeros investigadores referem que a qualidade da relação professor - aluno, o seu apoio e envolvimento, são influentes no sucesso escolar (e.g., Al-Yagon & Mikulincer, 2006, Hamre & Pianta, 2001, Hughes, Luo, Kwok & Loyd,

2008). O apoio dos professores é referido, quer pelos próprios professores, quer pelos alunos, como crucial no contexto escolar, pois os alunos que percebem os seus professores como apoiantes, reportam mais envolvimento na escola e, consequentemente, melhores resultados académicos, maior assiduidade (Klem & Connell, 2004), níveis mais elevados de satisfação com a escola (Powers, Bowen & Rose, 2005), e mostram atitudes e valores académicos mais positivos, (Solomon, Battistich, Watson, Schaps & Lewi, 2000; Ryan & Patrick, 2001).

Sendo que, como já sublinhamos, normativamente os professores constituem a primeira figura de socialização adulta, exterior à família, é importante que os alunos percebam que estes os conhecem e se preocupam com eles (Klem & Connell, 2004). O professor deverá, então, proporcionar um ambiente de aprendizagem bem estruturado e apoiante, no qual as expectativas, relativas ao aluno, são claras e justas (*idem*).

O apoio dos professores está também relacionado com o evitamento de problemas, sendo que quanto mais o aluno se sente apoiado, maiores os níveis de evitamento (Powers, Bowen & Rose, 2005) e, consequentemente, melhor o seu comportamento em contexto escolar. O clima de aprendizagem é também uma dimensão a ser abordada neste estudo, e que se prende, não só com o papel do professor, mas também outros adultos integrados e intervenientes no contexto escolar, sendo que, quando o aluno sente que este clima é positivo e apoiante observa-se uma influência positiva na sua satisfação e envolvimento na escola e, consequentemente, na sua realização académica (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001).

Assim, os professores têm impacto nas competências sociais e emocionais dos alunos (Pianta & LaParo, 2003), que estão na base de um ajustamento positivo na sala de aula e na formação de vivências escolares (Hamre & Pianta, 2001), afectando a formação de percepções acerca da aptidão escolar (e.g., Stipek, Givven, Salomon & Macgyvers, 1998), quer pelas suas capacidades académicas e apoio percebidos (e.g., Dimmit, 2003, Hughes *et al.*, 2008), quer pela sua dimensão relacional (e.g., Almeida, Ferreira e Soares, 1999; Hamre & Pianta, 2001). Numa investigação qualitativa de De Groot (2002), na qual alunos de insucesso que abandonaram a escola logo após a escolaridade obrigatória

referem a falta de apoio, ajuda e envolvimento do professor como uma das principais causas das suas dificuldades académicas

Os professores constituem, frequentemente, uma fonte de apoio social no contexto escolar (e.g. Bowen & Chapman, 1996), sendo, muitas vezes, vistos como modelos e como refúgio em situações inesperadas e percebidas como incontroláveis pelos alunos (e.g., *bullying*) (Bowen, Richman, Brewster & Bowen, 1998). Al - Yagon e Mikulincer (2006) enfatizam o papel do professor como base segura para os alunos num contexto educacional extra - familiar tendo relevância no ajustamento social e emocional dos alunos.

1.3.2. Mesossistema:

A ligação família - escola

O segundo nível estrutural é o **mesossistema** que compreende as interrelações entre dois ou mais contextos nos quais o indivíduo é activo, ou seja o mesossistema é um conjunto de microssistemas (Bronfenbrenner, 1987, 1977). O mesossistema forma-se ou amplia-se sempre que o sujeito entra num novo contexto criando-se novas ligações com os contextos já existentes na vida da pessoa, ligações estas que podem assumir várias formas diferentes (Bronfenbrenner, 1987).

Os componentes fundamentais do mesossistema são os mesmos do microssistema que foram explicados anteriormente: as **estruturas interpessoais** (díades e sistemas $N + 2$), **actividades molares** e **papéis**. A diferença é que no contexto do mesossistema estes processos decorrem entre dois contextos e através dos seus limites, ao invés de se darem num contexto único, como no caso do microssistema.

Bronfenbrenner (1987) propõe quatro tipos de ligações mesossistémicas: (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.

Vamos, neste trabalho, apenas referir a participação em contextos múltiplos, que é a premissa base para a existência de um mesossistema, e a única estudada neste trabalho, uma vez que acedemos, unicamente, à perspectiva do aluno. Esta participação é uma rede social directa ou de primeira ordem, uma vez que o indivíduo participa, directamente, nos diversos contextos, neste estudo os microssistemas escola e família. Aqui o aluno é o que Bronfenbrenner (1987) designa de **vínculo primário**, isto é, a pessoa em desenvolvimento que faz a ligação entre os contextos. Este vínculo existe quando a pessoa faz uma **transição entre contextos**.

O conceito de **transição ecológica** é considerado por Bronfenbrenner (1977) como central para o desenvolvimento. Assim, a transição ecológica produz-se quando a posição da pessoa no ambiente ecológico se altera como consequência de uma mudança de contexto, de papel ou de ambos, como, por exemplo, mudar da escola primária para o 1º ciclo, ou mudar de casa. Estas transições ocorrem ao longo de toda a vida humana e dependem tanto de mudanças biológicas como de alterações no contexto ambiental com consequências ao nível do desenvolvimento, uma vez que surgem novas actividades e novos tipos de estrutura social (*idem*).

Os estudos que incidem no mesossistema caracterizam-se por, implicitamente, analisarem o comportamento ou o desenvolvimento como resultado de um conjunto de processos, ou de relações que ocorrem em pelo menos dois contextos e entre eles. Idealmente, estes estudos não se limitariam a comparar dois microssistemas, forneceriam também informação sobre efeitos desenvolvimentais manifestados no comportamento noutros contextos, noutras ocasiões. Seriam também analisadas as ligações e processos entre os contextos e como estes medeiam o impacto de cada contexto no indivíduo. Podem também ser estudadas as características estruturais do ambiente que podem afectar a transição de um contexto para o outro e o grau de compatibilidade entre contextos (Bronfenbrenner & Crouter, 1983).

Para que as relações entre contextos sejam, eficazmente, promotoras do desenvolvimento, deve existir uma conexão entre esses contextos, incluindo uma participação conjunta, comunicação e a existência de informação para cada um dos contextos sobre o outro (Bronfenbrenner, 1979).

O mesossistema terá um maior potencial desenvolvimental se as exigências feitas aos papéis do indivíduo nos diferentes contextos forem compatíveis. O desenvolvimento também poderá ser potenciado se os papéis, actividades e díades em que a pessoa participa forem propiciadores de confiança mútua, orientação positiva e consenso de objectivos entre os contextos. No entanto, se os microssistemas tiverem características disruptivas similares, estas

tendem a reforçar-se, mutuamente, com um impacto no desenvolvimento, neste caso prejudicial ao indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com esta concepção, o desenvolvimento do adolescente seria otimizado pela comunicação e participação conjunta dos microssistemas escola e família. Deste modo, consideramos que a compreensão dos factores promotores da realização académica deverá incluir a análise da percepção do estudante acerca destes dois contextos e da forma como se conciliam e interagem.

Alguns investigadores (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2005; Lee & Bowen, 2006) sugerem que o sucesso escolar pode ser explicado pelo “capital cultural” das famílias de origem dos alunos, isto é, quando existem valores, comportamentos, orientações, atitudes e hábitos culturais familiares que posteriormente vão de encontro às exigências impostas no contexto escolar. Deste modo, o ambiente familiar académico, bem como o apoio educativo parental, variáveis a que daremos atenção neste estudo, relacionam-se com esta questão, tendo, claramente, um impacto benéfico na realização académica (Bowen, Rose, Powers & Glennie, 2005).

No que concerne a este estudo as variáveis relativas ao mesossistema referem-se, então, à interconexão entre os sistemas escola e família, especificamente à percepção do aluno das expectativas dos pais quanto ao seu comportamento na escola e ao apoio educativo dos pais, que se refere quer às tarefas e actividades escolares, quer ao encorajamento para um bom desempenho.

Evidencia-se, deste modo, a extrema importância do envolvimento entre a escola a família e a importância da partilha de objectivos no que concerne à formação do aluno, para que ambas sejam promotoras do desenvolvimento. De facto, determinados constructos referentes às práticas parentais nomeadamente o envolvimento dos pais na escola e na educação dos filhos, a monitorização de actividades ou tarefas relacionadas com a escola e os valores, objectivos e expectativas dos pais estão largamente documentados na literatura (e.g.: Korkmaz, 2007; Spera, 2005).

O envolvimento parental na educação escolar dos filhos tem sido definido e operacionalizado na investigação de diversas formas, no entanto, o seu impacto positivo na realização académica tem sido referido consistentemente (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Os alunos, cujas famílias estão envolvidas na escola (independentemente do seu nível sócio - económico), têm mais probabilidade de terem melhor realização académica, mostrarem melhorias no comportamento e ingressarem no ensino superior (Henderson & Mapp, 2002).

O facto de os pais procurarem que o valor da escola seja enfatizado e que as actividades escolares sejam reforçadas, favorece o desenvolvimento de competências nos filhos que levam a uma melhor aprendizagem, traduzindo-se, habitualmente, numa melhoria dos resultados escolares (OCDE, 1997 *in* Desland, Potvin & Leclerc, 2000).

Passar tempo com os filhos e ajudar na aprendizagem (Milne & Ploride, 2005), monitorizar os trabalhos de casa e as actividades extracurriculares (Spera, 2005), comparecer a reuniões na escola, encorajarem ou elogiarem os filhos, relativamente às tarefas escolares (Bowen, Woolley, Richman & Bowen, 2001), são algumas das vertentes do envolvimento parental referidos na literatura e como já foi referido contribuem, largamente, para o sucesso escolar.

No que se refere às expectativas de comportamento escolar, existe um conjunto de atitudes e resultados que os pais esperam dos filhos em relação à escola, o que também, exercem influência no comportamento individual do aluno (Bowen *et al.*, 2008).

Neste estudo pretendemos abordar o apoio educativo parental percebido, relativamente à escola e tarefas a ela associadas, e as expectativas que os pais têm relativamente ao comportamento escolar do seu filho, como variáveis de ligação entre o microssistema escola e o microssistema família.

1.3.3. Exossistema:

O nível socio-económico da família de origem

A terceira estrutura, o **exossistema**, refere-se a contextos que não contêm a pessoa em desenvolvimento e nos quais não participa activamente, no entanto, os acontecimentos ocorridos nestes contextos têm influência no indivíduo e no seu comportamento (Bronfenbrenner, 1987, 1988, 1977). Assumindo-se a existência dos exossistema a visão dos factores influentes no desenvolvimento humano é alargada, uma vez que se incluem factores sem influência directa mas cujos efeitos terão impacto na pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987, 1977).

Deste modo, qualquer instituição social que tome decisões que possam afectar as condições de vida, por exemplo, da família poderá ser vista como um exossistema (Bronfenbrenner, 1977).

No que se refere ao nosso estudo, as variáveis referentes ao exossistema restringem-se à profissão e habilitações literárias dos pais, que não se relacionam, directamente, com o aluno, mas que são influenciadoras do seu contexto imediato através de um possível leque de variáveis, como, por exemplo, o desemprego e factores económicos, entre outros.

Consequentemente, os processos que têm lugar no exossistema estão ligados ao que acontece no microsistema, o que, por sua vez, tem impacto no desenvolvimento do indivíduo. O contrário também pode acontecer, sendo o indivíduo que inicia processos que afectam o microsistema, o que, por sua vez, influencia o exossistema (Bronfenbrenner, 1987).

Esta questão prende-se, igualmente, com a questão da influência do nível sócio económico da família de origem na realização académica, embora o sucesso e o insucesso não sejam, de modo algum, transversais dentro de um determinada classe social, esta influência tem sido largamente referida na literatura (e.g., Woolley & Bowen, 2007; Saaverdra, 2001).

Os alunos, cuja família de origem se insere num nível socio-económico mais baixo, estão, habitualmente, associados ao insucesso escolar, segundo

alguns investigadores por apresentarem menores níveis de envolvimento, terem uma maior dificuldade na realização das tarefas e mais atitudes negativas face à escola (e.g., Almeida *et al.*, 2005; Saavedra, 2001). Este factor poderá estar, directamente, relacionado com o grau de instrução dos pais que, muitas vezes, é inferior ao dos filhos, o que poderá fazer com que os pais de nível socio-económico mais baixo não se envolvam tanto nas tarefas escolares dos seus filhos (Minke & Anderson, 2005).

Contrariamente, os alunos, cuja família de origem é de um nível sócio económico mais elevado, parecem estar mais associados ao sucesso por os pais estarem mais disponíveis e terem mais recursos, quer materiais quer intelectuais (*idem*) e encorajarem mais os filhos a envolverem-se em objectivos académicos, como, por exemplo, ingressar no ensino superior (e.g. Heaven & Newbury, 2004).

1.2.1.4. Macrossistema

Finalmente, o **macrossistema** (a estrutura mais exterior que contém todas as outras) define-se pelas ligações que podem existir entre o micro, meso e exossistemas, ao nível da subcultura ou cultura juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideológico (como o sistema político, por exemplo). A importância do macrossistema reside na constatação de que os esquemas de sistemas variam de acordo com questões culturais mas também de sub-cultura como, por exemplo, os grupos socio-económicos. Isto implica que cada grupo poderá ter um ambiente ecológico específico que é definido por estas sub-culturas, mas também que estas sub-culturas contribuem para a manutenção dos contextos ecológicos mais alargados (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1987, 1979) aponta como o macrossistema funcionando dentro de uma cultura ou sub-cultura, se refere à coerência com que a forma e conteúdo do micro, meso e exossistema o compõem. O macrossistema vai englobar assim todas as crenças, ideologias, princípios, etc. que regem uma cultura e, como consequência, influenciam as outras estruturas menores. Sabe-se que diversos factores com raízes no macrossistema influenciam os sistemas menores até ao microsistema e que um maior contacto com o macrossistema é benéfico (Bronfenbrenner, 1987). Por exemplo, Bronfenbrenner postula que dentro da mesma cultura as experiências do dia a dia das crianças de um determinado nível socio-económico serão similares, como se existisse um molde, definido pela sub-cultura, e um micro, meso, e exossistemas semelhantes (Bronfenbrenner, 1979). Esta questão remete para o que Bronfenbrenner designa por **sistemas de crenças promotoras de desenvolvimento**, que se referem quer à pessoa em desenvolvimento quer a outros participantes do contexto. Estas crenças, que são formadas ao longo do desenvolvimento, são definidas pela cultura ou sub -cultura em que o indivíduo se insere. É então dentro da cultura e sub - cultura que os pais e os professores, como principais agentes de socialização vão definindo (de forma consciente ou inconsciente) o modo de educar (e) ou ensinar as crianças.

Capítulo 2

Metodologia

1. Objectivos e Hipóteses de Estudo

O objectivo geral deste trabalho é estudar o efeito da percepção do aluno no que se refere ao envolvimento parental (que abrange as dimensões: apoio educativo, apoio emocional, ambiente familiar académico e expectativas de comportamento escolar) e vivências escolares (engloba as dimensões apoio dos professores, clima de aprendizagem e satisfação escolar), na realização académica e atitudes face á escola (composta pelas dimensões realização escolar, envolvimento escolar e evitamento de problemas).

Propomos, então, os seguintes objectivos mais específicos:

1. Avaliar diferenças de género no que concerne à percepção do envolvimento parental, vivências escolares, atitudes face á escola e realização académica do aluno.

Esperamos que as raparigas tenham valores superiores de realização académica em comparação com os rapazes, uma vez que a maior parte dos estudos reportam resultados mais elevados por parte das raparigas (e.g., Bruyn, Dekovic, & Meijnen, 2003; De Fraine, Van Damme, Van Landeghem, Opdenakker & Onghena, 2003).

É esperado, também, que as raparigas apresentem níveis superiores aos rapazes nas variáveis relacionadas, directamente, com o contexto escolar, exceptuando-se o apoio dos professores. Deste modo, esperamos que as raparigas reportem maior satisfação e envolvimento escolar (Warrington *et al.*, 2000), maior evitamento de problemas e a percepção de um melhor clima de aprendizagem (Bowen *et al.*, 2008).

Não esperamos encontrar diferenças de género no que concerne ao apoio parental educativo e emocional às expectativas parentais percebidas (Brewster & Padavic, 2000; Goldin, 2006) e ao apoio dos professores (Powers, Bowen & Rose, 2005).

2. Avaliar diferenças de género na percepção do aluno acerca da utilidade da escola e aspiração de ingresso num curso superior.

Esperamos que as raparigas percepcionem a escola como mais útil para o seu futuro escolar e profissional e tenham, em maior número, o objectivo de ingressar no ensino superior, em comparação com os rapazes. Evidências recentes revelam uma tendência para as raparigas apresentarem mais expectativas e objectivos educacionais (Lupert, Cannon & Telfer, 2004) e ocupacionais do que os rapazes (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008), nomeadamente, no que se refere ao prosseguimento de estudos.

3. Estudar o efeito do nível socio-económico familiar nas percepções do aluno relativas ao envolvimento parental, vivências escolares, atitudes face à escola e realização académica.

No que se refere à escolaridade dos pais, a literatura revela, consistentemente, que níveis educacionais mais elevados podem ser promotores da realização académica dos alunos (Lizasoain, Jaoristi, Lukas & Santiago, 2007; Minke & Anderson, 2005). Assim, é esperado que os alunos com um nível socio-económico mais elevado tenham melhores resultados académicos (Stipek, 2001), percepcionem um melhor ambiente familiar académico (Almeida *et al.*, 2005), e apoio educativo parental (Dalton *et al.*, 2007; Saavedra, 2001) e sintam que os pais têm melhores expectativas de comportamento escolar (Woolley & Bowen, 2007) relativamente aos alunos de um nível socio-económico mais baixo.

Não esperamos encontrar diferenças no que se refere ao apoio parental emocional, apoio dos professores, clima de aprendizagem

3. Avaliar diferenças de nível socio-económico familiar na percepção do aluno acerca da utilidade da escola e aspiração de ingresso num curso superior.

Esperamos observar um efeito do nível socio-económico familiar na percepção do aluno acerca da utilidade da escola e aspirações futuras. A literatura revela que alunos de baixo NSE, têm uma maior tendência a não

saberem o que irão fazer após o ensino secundário, ou têm a percepção de que não frequentarão o ensino superior (Hitlin, 2006), sabendo-se que a probabilidade de abandono escolar por parte dos alunos com baixo NSE é superior aos alunos de alto NSE (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001).

4. Analisar a associação entre a perspectiva do aluno acerca da utilidade da escola e aspiração de ingresso num curso superior com o envolvimento parental, as vivências escolares, as atitudes face à escola e a realização académica.

É esperado que os alunos que consideram a escola como muito útil e pretendam ingressar no ensino superior, apresentem valores mais elevados no que se refere ao apoio educativo parental, ambiente familiar académico e expectativas parentais de comportamento escolar. Segundo a literatura (Jacobs & Harvey, 2005), as altas expectativas parentais relativamente ao futuro dos seus filhos, funcionam como encorajamento para os alunos criarem e persistirem nos seus próprios objectivos. Adicionalmente, é reconhecida a influência dos valores familiares na realização académica, enfatizando-se, essencialmente, a importância dada à escola e à educação em ambiente familiar (Marzano, 2005).

Esperamos, ainda, que os alunos que percebem a escola como muito útil e pretendam prosseguir estudos, percepcionem um maior apoio dos professores, e uma maior satisfação escolar, bem como, uma percepção mais positiva do clima de aprendizagem (Henry, 2000; Klem & Connell, 2004; Powers, Bowen & Richman, 2005), do que os alunos que não consideram a escola útil e não têm planos futuros de prosseguimento de estudos.

Esperamos, também encontrar diferenças no envolvimento escolar e evitamento de problemas. As aspirações educacionais e a percepção da utilidade dos conhecimentos aprendidos são inerentes aos objectivos dos estudantes, sendo que a presença desses objectivos conduzirá a um maior envolvimento escola (Yeung & McInerney, 2005), e a uma maior adaptação a este contexto, e como consequência, a valores inferiores de evitamento de problemas (Bowen *et al.*, 2007).

5. Avaliar o efeito da percepção do aluno acerca envolvimento parental, das vivências escolares e das atitudes face à escola na realização académica.

Esperamos encontrar um efeito positivo das variáveis em estudo na realização académica do aluno. Deste modo, a literatura revela uma relação positiva do apoio, emocional e educativo, dos pais (Almeida *et al.*, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001), do ambiente familiar académico (Marzano, 2005) das expectativas parentais de comportamento (Powers, Bowen & Rose, 2005) com a realização académica e com outras variáveis individuais relacionadas como o sucesso escolar, como o envolvimento escolar e o evitamento de problemas (Alomar, 2006; Bowen *et al.*, 2008)

Adicionalmente, a literatura evidencia o apoio dos professores como influente na realização académica (Kenny *et al.*, 2007; Sochet *et al.*, 2007) e na percepção do clima de aprendizagem e satisfação escolar, também conducentes a melhorias nos resultados escolares (Powers *et al.*, 2005)

6. Analisar em que medida o envolvimento parental e as vivências escolares, mediadas pela percepção do papel futuro da escola (englobando percepção da utilidade da escola e aspiração de ingresso no ensino superior), desempenham um papel preditor nas atitudes face á escola.

As aspirações educacionais e profissionais são parte integrante dos objectivos dos estudantes, assim como a percepção da utilidade dos conhecimentos aprendidos no contexto escolar. Deste modo, a literatura revela que estas duas variáveis terão um efeito benéfico na satisfação e envolvimento escolares, bem como na realização académica (Yeung & McInerney, 2005).

A literatura evidencia uma relação positiva entre o apoio dos professores (Henry, 2000; Klem & Connel 2004) e uma percepção positiva do clima de aprendizagem (Powers, Bowen & Richman, 2005) com e o objectivo de prosseguir estudos após o ensino secundário. Deste modo, os professores podem aumentar a percepção de utilidade da escola através de actividades práticas que possam interligar os conteúdos pedagógicos com outros contextos e aspirações profissionais futuras (Tierney, 1998).

Como já referimos (Jacobs & Harvey, 2005), as expectativas parentais relativamente ao futuro dos seus filhos, funcionam como estímulo para os alunos criarem os seus próprios objectivos e persistirem neles, sendo que cada vez mais pais vêem a obtenção de um curso superior como essencial ao futuro dos seus filhos (Antunes & Fontaine, 2003; Bui, 2007). A influência entre aspirações académicas elevadas e sucesso académico tem-se demonstrado recíproca (*idem*), uma vez que as aspirações constituem muitas vezes um motivador para o empenho escolar do aluno. Os pais têm um importante papel a desempenhar ao encorajarem os seus filhos a prosseguir com os seus planos para o futuro, sendo que elevadas expectativas parentais contribuem para o evitamento de problemas na escola, que, por sua vez, terá um impacto positivo na realização académica do aluno (Powers, Bowen & Rose, 2005)

Adicionalmente, a literatura revela que os alunos que não possuem objectivos académicos e profissionais tem uma maior propensão para se envolverem em comportamentos desadequados ao contexto escolar, sendo que a decisão dos adolescentes se envolverem no processo de aprendizagem depende do valor e propósito que atribuem às actividades realizadas na sala de aula, e simultaneamente do sentimento de segurança nesse contexto (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). O apoio dos professores, também pela promoção de um clima de aprendizagem positivo, está também relacionado com o evitamento de problemas, sendo que quanto mais o aluno se sente apoiado, maiores os níveis de evitamento (Powers, Bowen & Rose, 2005), promovendo-se, então, um sentimento de segurança no contexto escolar.

2. Participantes

.....

A amostra foi recolhida em 23 escolas públicas englobando estudantes que frequentam o 11º ano, tendo sido seleccionada a partir de uma base de dados inicial² que continha as escolas públicas situadas em Portugal continental que incluíam o ensino secundário ($n = 462$). Foram excluídas as escolas que, segundo os dados fornecidos, não compreendiam nenhuma turma de 11º ano; nas quais não haviam sido realizados exames nacionais nos últimos cinco anos lectivos em pelo menos uma fase; ou cujas características particulares poderiam constituir factor de viés à amostra (como, por exemplo, escolas militares e academias de música). Tendo em conta a homogeneidade da amostra, foram também excluídas as escolas cujo número de alunos fosse muito superior ou inferior à média, mantendo-se apenas as escolas que não ultrapassam 1 desvio padrão abaixo ou acima da média ($M = 449,87$; $SD = 253.74$), totalizando-se 73 escolas.

No sentido da obtenção de uma amostra estratificada, o processo de selecção foi realizado através do método de aleatorização restrita e de planos generalizados de blocos aleatórios (Alferes, 1997), tendo-se utilizado como factores classificatórios o sucesso da escola (escolas de sucesso e insucesso), a Direcção Regional de Educação a que a escola pertence (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve), e o número de alunos em cada tipo de cursos (Científico-humanístico e tecnológico). Considerando as percentagens de cada célula, obtiveram-se 23 escolas seleccionadas aleatoriamente, 12 consideradas escolas de sucesso e 11 de insucesso, 7 pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte, 8 à Direcção de Lisboa, 4 à do Centro, 3 à do Alentejo e uma à do Algarve³.

² Fontes: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação, Recenseamento Escolar 06/07, Inquérito Preliminar; Júri Nacional de Exames; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

³ O presente estudo representa uma pequena parcela de um estudo mais alargado onde estes critérios de estratificação da amostra visaram garantir a sua representatividade.

A amostra inicial obtida continha 1832 participantes. Após a análise de valores omissos, foram excluídos os participantes que não responderam às variáveis sexo e/ou notas obtidas no último ano⁴, bem como aqueles que não responderam a pelo menos 50% dos itens de um dos questionários ou a 10% do conjunto total dos itens.

Similarmente, os dados também foram submetidos a uma detecção de valores aberrantes. Tendo em conta que a amostra se deve caracterizar por alguma heterogeneidade, os dados aberrantes univariados foram considerados parte da população alvo e retidos para análises posteriores. Os valores aberrantes multivariados foram avaliados de acordo com as recomendações de Tabachnick e Fidell (1996), e para cada dimensão dos instrumentos, tendo sido retirados da base de dados apenas os participantes que continham valores aberrantes em pelo menos 5 dimensões. Os participantes que continham valores aberrantes em menos do que 5 dimensões foram conservados na medida em que, dado o tamanho da amostra, é esperado que apareçam alguns dados multivariados aberrantes (Pallant, 2001).

A amostra final contém 1433 participantes, dos quais 53,8% são do sexo feminino e 48,7% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

No que se refere ao nível socio-económico familiar, a maioria dos pais encontra-se no NSE médio (64,6%), sendo que os pais de NSE baixo e alto apresentam uma distribuição idêntica com 18,1% e 17,3%, respectivamente.

Nos indicadores de realização académica, a maioria dos participantes tem uma média das notas do último período de avaliação entre 16 e 10 valores. Também no último período de avaliação cerca de metade dos participantes não tem nenhuma negativa, e 73,3% não tem nenhuma retenção ao longo do percurso escolar.

⁴ Esta variável não foi incluída no presente estudo

Quadro 1.*Caracterização Demográfica da Amostra (N = 1433).*

Sexo	%	F	
Feminino	53,8 %	771	
Masculino	46,2 %	662	
Idade			
15 - 16 anos	45,4 %	644	
17 anos	38,4 %	545	
18 ou mais anos	16,3 %	231	valores omissos: 13
Nível ocupacional			
		Pai	Mãe
	%	F	% F
Baixo	40,4 %	545	31,6 % 431
Médio	30,8 %	416	22,3 % 304
Alto	23,6 %	318	24,6 % 325
Reformado/a	2,7 %	37	1,6 % 22
Desempregado/a	1,8 %	24	3,0 % 41
Estudante	0,4 %	5	1,0 % 13
Domestico/a	0,3 %	4	15,9 % 216
		valores omissos: 84	valores omissos: 71
Habilitações literárias			
		Pai	Mãe
	%	F	% F
Não sabe ler nem escrever	1,2 %	17	0,4 % 6
1º ciclo	14,6 %	204	11,2 % 157
2º ciclo	13,0 %	181	13,3 % 187
3º ciclo	22,5 %	314	20,2 % 284
Ensino secundário	23,9 %	334	25,7 % 360
Cursos técnicos/ bacharelato	7,4 %	103	7,0 % 98
Ensino superior ou mais	17,3 %	242	22,2 % 311
		valores omissos: 38	valores omissos: 30
Nível Sócio- económico familiar			
Baixo	18,1%	396	
Médio	64,6%	884	
Alto	17,3%	153	
Média das notas no último período de avaliação			
17-20 valores	8,5%	121	
16-13 valores	42,4%	605	
12-10 valores	44,1%	630	
9 ou menos de 9 valores	5,0%	71	valores omissos 6
Número de classificações negativas no último período de avaliação			
nenhuma	48,8%	696	
uma	19,8%	283	
duas	16,7%	238	
três ou mais	14,7%	210	valores omissos 6

Quadro 1 (continuação).

Caracterização Demográfica da Amostra (N = 1433)

Número de retenções durante o percurso escolar			
	%	F	
nenhuma	73,6%	1053	
uma	19,8%	283	
duas ou mais	6,7%	95	valores omissos 2

3. Instrumentos

3.1. Questionário Demográfico

Este instrumento (Anexo 1) permitiu aceder às variáveis sócio demográficas da amostra, nomeadamente sexo e idade dos alunos

Foi pedido aos participantes que respondessem às habilitações literárias de cada um dos pais e que escrevessem as respectivas profissões, a partir destas 4 variáveis foi criada uma nova, com base nas directivas da escala NORMA D (SARL), à qual chamámos “*nível socio-económico familiar*” (NSE), contendo as categorias que apresentamos previamente no quadro 1.

Adicionalmente, incluímos neste instrumento variáveis que têm sido associadas, consistentemente, a factores protectores ou de risco no que diz respeito ao sucesso escolar. Optamos por aceder à percepção do aluno acerca da utilidade da escola para o seu futuro escolar ou profissional e as suas aspirações académicas futuras.

3.2. O School Success Profile

O *School Success Profile* (SSP) é um questionário de auto-relato, desenvolvido por Bowen & Richman (2001, 2005) para estudantes do ensino básico e secundário. Baseia-se numa perspectiva contextual que sugere que o ambiente social tem uma influência significativa no desenvolvimento das crianças e no seu sucesso escolar (Powers, Bowen & Rose, 2005), tendo como objectivo compreender a percepção dos estudantes acerca de si próprios e dos ambientes que os rodeiam.

Este instrumento é constituído por vinte e duas dimensões, divididas por dois perfis: o perfil do ambiente social (englobando 14 dimensões) e o perfil de adaptação individual do aluno (composto por 8 dimensões), conforme apresentamos no quadro 2 (Bowen & Richman, 2005). As dimensões assinaladas a preto são as que serão utilizadas neste estudo.

Quadro 2.

Dimensões do School Success Profile

<i>Perfil de adaptação individual do aluno</i>	
<u>Crenças pessoais e bem-estar</u>	<u>Atitudes face à escola</u>
Apoio social	Envolvimento com a escola
Saúde física	Evitamento de problemas
Ajustamento pessoal	Realização escolar
Auto - estima	
<i>Perfil do Ambiente Social</i>	
<u>Comunidade</u>	<u>Escola</u>
Apoio	Clima de Aprendizagem
Comportamentos	Satisfação com a escola
Segurança	Apoio dos professores
	Segurança da escola
<u>Pares</u>	<u>Família</u>
Apoio	Apoio Parental Emocional
Aceitação	Apoio Educativo Parental
Comportamentos	Ambiente Cultural Familiar
	Expectativas de Comportamento

Este instrumento foi concebido para o planeamento de breves intervenções centradas na resolução do problema. Permite aceder às percepções do aluno inserido no seu meio social alargado, produzindo um perfil através dos resultados de diferentes dimensões, guiando a intervenção ao nível dos macro, meso e micro sistemas, permitindo assim um trabalho direccionado, sendo, deste modo, facilitado o delineamento de uma intervenção, trabalhando-se

sempre em parceria e incorporando a perspectiva do aluno (Bowen & Richman, 2005).

O resultado de cada uma das 22 dimensões do perfil do aluno apresenta-se num *continuum* de três cores: o vermelho para o risco, o amarelo para precaução e o verde indica que aquela dimensão é uma mais-valia, uma vantagem, sendo que quanto maior o número de verdes, mais são os factores de protecção quanto ao risco de insucesso escolar (Powers, Bowen & Rose, 2005).

A informação recolhida será, assim, facilitadora da definição de uma intervenção alargada ao contexto social (reconhecendo-se os factores de risco), identificando-se mais-valias ambientais e individuais que possam ser utilizadas no processo de mudança (*idem*).

O nosso intuito neste estudo, não é traçar os perfis dos alunos propostos pelo autor, mas utilizar diferentes escalas, separadamente, como forma de operacionalizar as variáveis em estudo.

Para a adaptação deste instrumento ao contexto linguístico, social e cultural português, foi necessário proceder à sua tradução e retroversão, realizada respectivamente pela equipa e por um consultor bilingue, de cuja comparação resultou uma primeira versão do instrumento. O questionário foi sujeito a procedimentos de reflexão falada com estudantes do ensino secundário (n=10), que permitiram ajustar os itens a formulações mais próximas do seu discurso habitual acerca das diversas questões abordadas (Anexo 2).

3.2.1. Definição das escalas e dimensões em estudo

Como já referimos, não iremos utilizar o instrumento na sua totalidade, iremos, então seguidamente, definir as dimensões a serem estudadas. As variáveis deste estudo projecto podem dividir-se em variáveis individuais, isto é à escala de atitudes face á escola, variáveis relativas aos pais, englobadas na escala envolvimento parental e variáveis relativas aos professores e à escola, referindo-se às vivências escolares. Salientamos que todas as variáveis serão avaliadas na perspectiva do aluno.

Escala de Atitudes face à escola: Variáveis individuais

Realização escolar: esta escala é composta por três itens onde é pedido ao aluno a média das notas (em quatro categorias, apresentadas no quadro 1) e o número de negativas do último período de avaliação, e ainda que compare as suas notas com as dos restantes alunos, numa escala de *Likert* de 5 pontos que varia entre (1) muito melhor do que a maioria e (5) muito pior do que a maioria.

Iremos também analisar, separadamente os itens da média das notas e do número de negativas no último período de avaliação, bem como um item adicional relativo ao número de retenções durante o percurso escolar, como medidas adicionais da *realização académica* (quadro 1).

Envolvimento escolar: refere-se á percepção do aluno relativamente à sua vontade de ir para a escola e para as aulas e se considera a escola entusiasmante (Bowen *et al.* 2001) (e.g., Tenho vontade de ir para a escola.). As repostas ordenam-se numa escala de *Likert* de três pontos que varia de (1) não me identifico nada a (3) identifico-me muito.

Evitamento de problemas: refere-se à percepção do aluno se, de um modo geral, evitou ter comportamentos com consequências problemáticas (e.g. ser suspenso; ser repreendido por um professor ou encarregado de educação; faltar às aulas) (Bowen *et al.* 2001). Nesta dimensão o aluno posiciona-se numa escala de *Likert* que varia de (1) nunca a (3) mais de duas vezes.

Escala de vivências escolares: Variáveis da escola

Clima de Aprendizagem: acede às percepções do aluno acerca do envolvimento do pessoal docente e não docente na escola e na medida em que se sente valorizado e ouvido (e.g., As necessidades dos alunos vêm em primeiro lugar na minha escola) (Bowen & Richman, 2006). O aluno posiciona-se numa escala de *Likert* de quatro pontos que varia entre (1) discordo fortemente e (4) concordo fortemente.

Satisfação com a escola: que mede o grau no qual o aluno crê manter boas relações com os restantes alunos e professores e o gosto em frequentar a escola. (e.g., Estou a receber uma boa educação nesta escola). O aluno responde numa escala de *Likert* de 3 pontos que varia de (1) não me identifico nada a (3) identifico-me muito.

Apoio dos professores: avalia a percepção do aluno acerca do modo como é respeitado e merecedor de atenção por parte dos professores e se os percebe como apoiantes e preocupados com o seu desempenho escolar (e.g., Os meus professores ouvem o que eu tenho para dizer) (Bowen *et al.* 2001). As repostas organizam-se numa escala de *Lickert* de quatro pontos que variando entre (1) discordo fortemente e (4) concordo fortemente.

Escala de envolvimento parental: Variáveis dos pais

Apoio Parental Emocional: avalia a percepção do aluno acerca do apoio emocional e encorajamento dados pelos pais (Bowen *et al.*, 2001). As repostas a

esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de 3 pontos (e.g., *Durante os últimos 30 dias com que frequência as pessoas que vivem contigo: fizeram-te sentir que gostam de ti.*) desde (1) nunca a (3) mais de duas vezes.

Apoio Educativo Parental: mede a percepção do aluno acerca do apoio e encorajamento dos pais para um bom desempenho académico (*idem*). (e.g., *Durante os últimos 30 dias as pessoas que vivem contigo: elogiaram-te ou recompensaram-te pelo teu esforço na escola*). O aluno posiciona-se numa escala de *Likert* que varia de (1) nunca a (3) mais de duas vezes.

Ambiente Familiar Académico: acede á percepção do aluno acerca do interesse demonstrado pelos pais acerca das aulas, actividades ou trabalhos da escola e na medida em que discutem, em família, os seus planos futuros académicos e profissionais (*idem*). As repostas a esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de 3 pontos (e.g., *Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo: a escolha de áreas de ensino*) que varia de (1) nunca a (3) mais de duas vezes.

Expectativas Parentais de Comportamento Escolar: permite avaliar a percepção do aluno acerca das expectativas dos pais relativas ao comportamento na escola, quer do cumprimento de tarefas escolares, quer do respeito às regras estabelecidas na escola (*idem*). As repostas a esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de 3 pontos (e.g., *Indica em que grau os adultos com quem vives ficariam aborrecidos se: entregasses um trabalho atrasado ou não o entregasses.*) que varia desde (1) nada aborrecidos a (3) muito aborrecidos.

4. Procedimento

As escolas foram contactadas via correio electrónico, telefone e/ou fax. Todas as escolas receberam, previamente, informação escrita acerca dos objectivos do estudo, do processo aleatório através do qual foram seleccionadas, e da confidencialidade e anonimato referentes à identidade da escola e dos alunos, e da duração do preenchimento dos questionários.

A aplicação dos questionários ocorreu entre Março e Junho de 2007 em todas as turmas de 11º ano das 23 escolas, sendo que parte da equipa de investigação se deslocou a cada escola, supervisionando a aplicação dos mesmos em todas as turmas.

Os questionários foram preenchidos pelos alunos durante meio tempo lectivo. È, no entanto, de salientar a excelente colaboração dos professores, uma vez que os questionários foram, na maioria da vezes, aplicados a mais do que uma turma em simultâneo.

5. Propriedades psicométricas e estudo da estrutura factorial

Por ter sido aplicado pela primeira vez à população portuguesa, procedeu-se à análise factorial exploratória e confirmatória das dimensões deste instrumento, condições prévias à análise dos resultados. Os critérios utilizados para a exclusão dos itens foram a diminuição da consistência interna e um baixo índice de saturação do item na respectiva dimensão.

A consistência interna das dimensões foi avaliada a partir do coeficiente *alpha* de Cronbach (Quadro 3) e a avaliação das correlações existentes entre as mesmas nas diferentes sub-escalas foi realizada com base no coeficiente de correlação de Pearson.

Quadro 3.

Coeficientes alpha das dimensões em estudo, da versão americana e da versão portuguesa.

Dimensão	α Versão portuguesa	α Versão original (Bowen <i>et al.</i> , 2008)
Atitudes face à escola		
Envolvimento escolar	0.76	0.80
Evitamento de problemas	0.70	0.74
Vivências escolares		
Clima de aprendizagem ⁵	0.78	-
Satisfação escolar	0.74	0.74
Apoio dos professores	0.88	0.84
Envolvimento parental		
Apoio parental emocional	0.86	0.91
Apoio parental educativo	0.73	0.70
Ambiente familiar académico	0.85	0.74
Expectativas parentais de comportamento	0.85	0.84

⁵ O autor não publicou ainda valores relativos a esta dimensão uma vez que foi introduzida no instrumento mais recentemente.

As “*escalas de sucesso escolar*”, como foi denominado o instrumento, foram, num primeiro momento, sujeitas a procedimentos de análise factorial exploratória, utilizando-se método de rotação ortogonal *varimax*. As três escalas (atitudes face à escola, vivências escolares e envolvimento parental) foram sujeitas à análise separadamente, conforme a sugestão do autor (Bowen *et al.*, 2005).

Os valores do índice Kaiser-Meyer-Olkin revelam a adequação aos procedimentos da análise factorial, variando de 0,756 a 0,956 (p. <0.05 nas três escalas). Adicionalmente, todos os itens apresentaram comunalidades adequadas a cada uma das escalas, apresentando valores superiores a 0,40.

Num segundo momento foi realizada a análise confirmatória, utilizando-se o método de transformação dos itens individuais em parcelas, permitindo estimar um modelo com menos parâmetros. Dado que os factores de cada escala possuem de um modo geral índices de consistência interna, ajustamento e níveis de saturação apropriados, dando evidência de que a estrutura interna subjacente é adequada, a utilização de parcelas acarreta menos viés no cálculo dos parâmetros estruturais.

As análises confirmatórias utilizaram o teste de qui-quadrado de Satorra-Bentler (SBS- χ^2), que tem em consideração a não-normalidade dos dados observados, sendo que os modelos confirmatórios apresentam valores adequados quando a relação entre o qui-quadrado e os graus de liberdade (gl) varia entre 2 e 4. Foram também utilizados como índices de ajustamento para a aferição dos modelos, o *root-mean squared of approximation* (RMSEA), que avalia a discrepância do modelo por grau de liberdade e deve ser menor que 0.06; o *standardized root-mean squared residual* (SRMR), que calcula a diferença de médias entre as variâncias e covariâncias do modelo observado e do modelo previsto e deve ser menor que 0.08. Finalmente, os *goodness-of-fit index* (GFI), *adjusted goodness-of-fit index* (AGFI) e *comparative fit index* (CFI), devem ser superiores 0.9.

De seguida iremos apresentar os procedimentos realizados para a adaptação à amostra avaliada.

5.1. Variáveis Individuais:

Atitudes face à escola

Esta escala é composta por três dimensões: realização escolar, envolvimento escolar e evitamento de problemas, que apresentam valores adequados de consistência interna, conforme apresentamos, anteriormente, no quadro 3.

A análise factorial exploratória desta escala revelou seis factores, sendo que as dimensões de realização escolar e envolvimento escolar saturaram, separadamente, num único factor, mantendo-se a estrutura original.

A estrutura factorial da dimensão *evitamento de problemas* revelou 4 factores, que pelos seus conteúdos foram denominados, respectivamente, *cumprimento das regras da sala de aula* (e.g., Cheguei atrasado á escola, sem nenhuma justificação), *comportamento na sala de aula* (e.g., Não me comportei adequadamente nas aulas) *evitamento de comportamento escolar disruptivo* (e.g., Agredi, ou fui agredido fisicamente outros alunos), cada uma com 3 itens e, finalmente, *evitamento de avisos ao encarregado de educação* (e.g., O meu encarregado de educação foi avisado acerca do meu comportamento ou assiduidade) composta por 2 itens.

Os níveis de consistência interna das dimensões que compõem esta escala são elevados, à excepção da dimensão *cumprimento das regras da sala de aula*, cujo valor de alpha de 0,56, e da dimensão *evitamento de avisos ao encarregado de educação*, cujo baixo valor era esperado devido ao reduzido número de itens ($\alpha = 0,60$). Os baixos níveis de correlação de Pearson entre as dimensões que compõem as atitudes e comportamentos face à escola (entre 0,157 e 0,437, $p. < 0.01$) vêm reforçar a divisão da dimensão em 4 diferentes factores, na medida em que revela que estamos a avaliar diferentes modos de evitar problemas.

No entanto, esta estrutura não foi suportada pela análise factorial confirmatória de segunda ordem, devido à baixa saturação da dimensão *evitamento de comportamento escolar disruptivo* no constructo *evitamento de*

problemas. Deste modo, a adaptação desta escala para a população portuguesa deixa de comportar estes três itens, mantendo-se as três dimensões restantes.

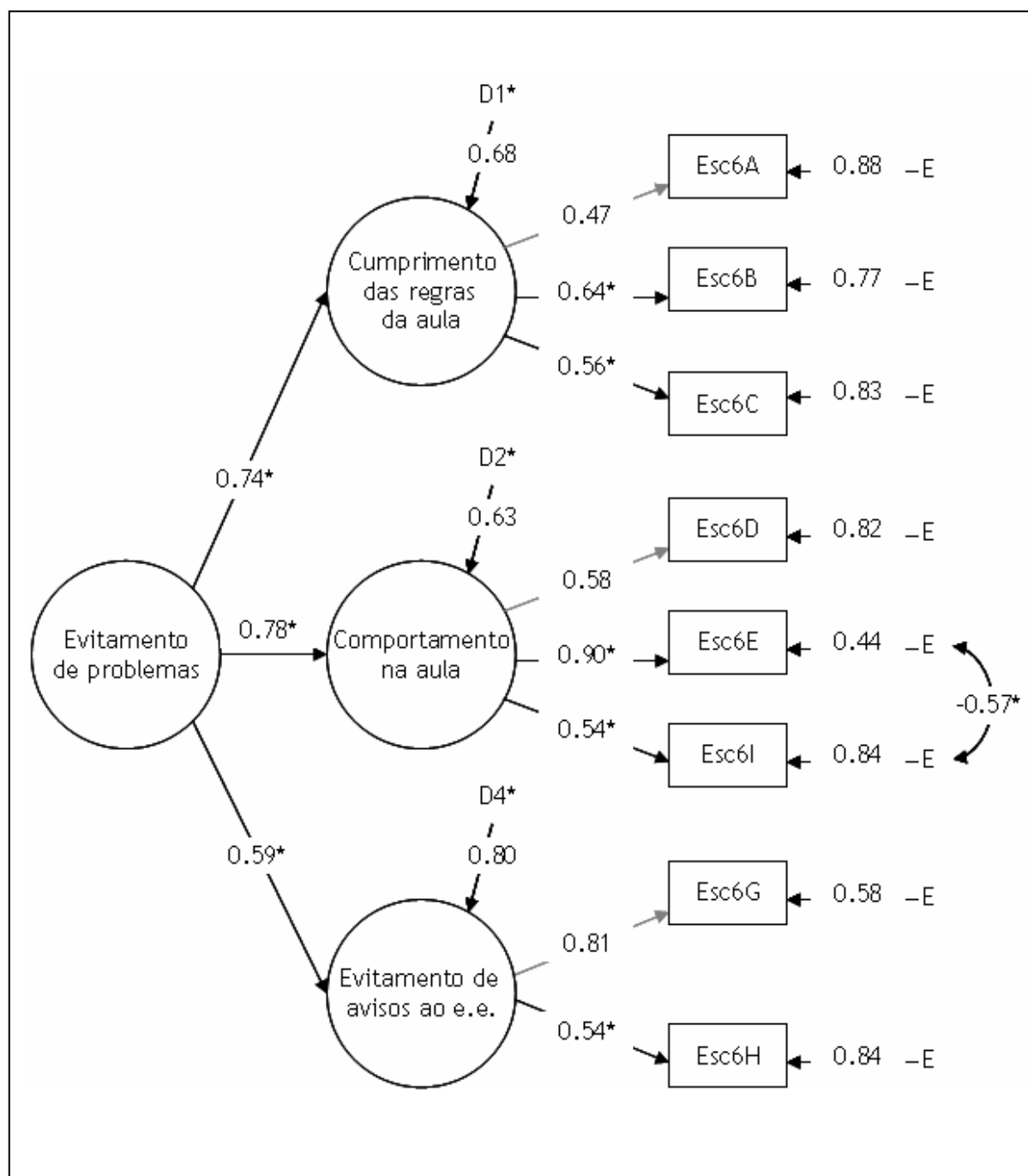


Figura 1. Modelo da análise factorial confirmatória de segunda ordem da dimensão *Evitamento de Problemas*.

De facto, parece-nos que comportamentos disruptivos como, por exemplo, de agressão de um professor, são de maior gravidade que aqueles abordados nas restantes dimensões (por exemplo, “*entreguei um trabalho de cada tarde ou não o entreguei*”) e, por isso, não avaliam o mesmo constructo. A estrutura final da sub-escala *evitamento de problemas* comporta, assim, 3 dimensões, apresentando índices de ajustamento satisfatórios, conforme apresentamos no quadro 4 e figura 1.

Quadro 4.

Valores de ajustamento da dimensão Evitamento de Problemas.

Índices						
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
17	38,54	0,030	0,021	0,993	0,985	0,988

Ainda que a composição final das dimensões não corresponda exactamente à estrutura original americana, podemos afirmar que se aproxima na medida em que temos três principais dimensões (figura 1), embora uma seja de segunda ordem e composta por 3 dimensões.

O modelo da escala **atitudes face á escola**, incluindo as 3 dimensões, apresenta valores adequados de ajustamento (Quadro 6, Figura 2), no entanto, as correlações, embora significativas entre as dimensões não são muito elevadas (0,149 e 0,204, p. <0.01).

Quadro 5.

Valores de ajustamento para o modelo Atitudes face à Escola.

Índices						
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
24	124,685	0,055	0,016	0,981	0,965	0,966

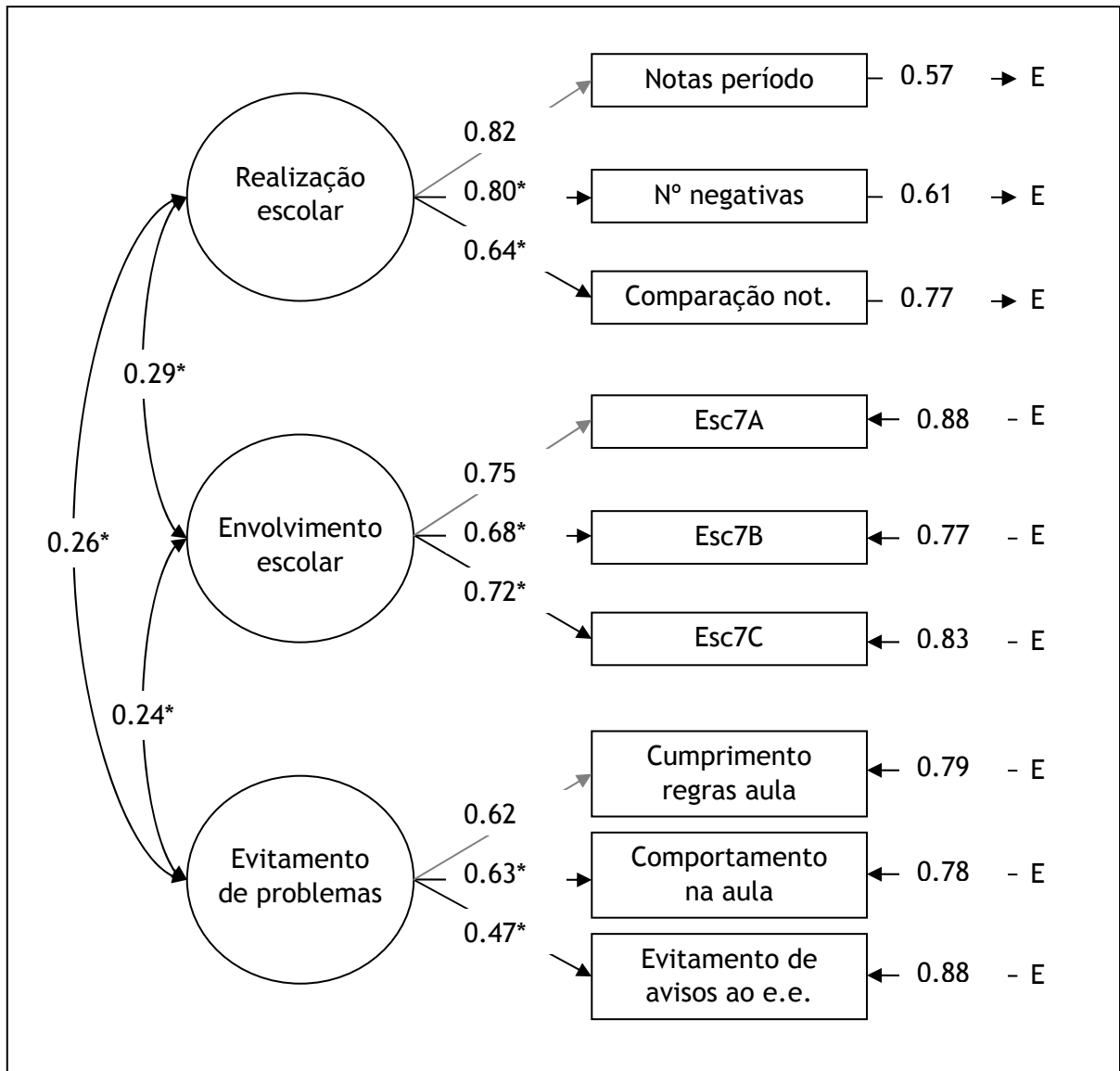


Figura 2. Modelo da análise factorial confirmatória da escala Atitudes face à Escola.

5.2. Variáveis da escola e dos professores:

Vivências escolares

Esta escala refere-se ao conjunto de percepções do modo como o aluno vivencia o contexto escolar. Compreende 3 dimensões: *clima de aprendizagem*, *satisfação com a escola*, *apoio dos professores*, sendo que cada uma delas apresenta valores adequados de consistência interna (Quadro 3).

A análise factorial exploratória desta escala revelou três factores, sendo todas as dimensões saturaram, separadamente, num único factor, mantendo-se a estrutura original (Bowen *et al.*, 2005).

Na dimensão *clima de aprendizagem* o item “O presidente do conselho executivo desta escola preocupa-se com a assiduidade dos alunos” foi retirado por se considerar que o valor da correlação (0,280) entre a variável e o factor não explica variância suficiente para que o item se mantenha na dimensão.

Os valores de correlação entre as dimensões são elevados (entre 0,434 e 0,543, $p < 0,01$) confirmam a pertença das 3 dimensões ao mesmo constructo conforme a proposta dos autores. Adicionalmente, valores de ajustamento da análise factorial confirmatória (Figura 3, Quadro 6), confirmam a adequação deste modelo.

Quadro 5.

Valores de ajustamento para a escala *Vivência Escolar*.

		Índices				
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
24	164,23	0,060	0,039	0,974	0,951	0,961

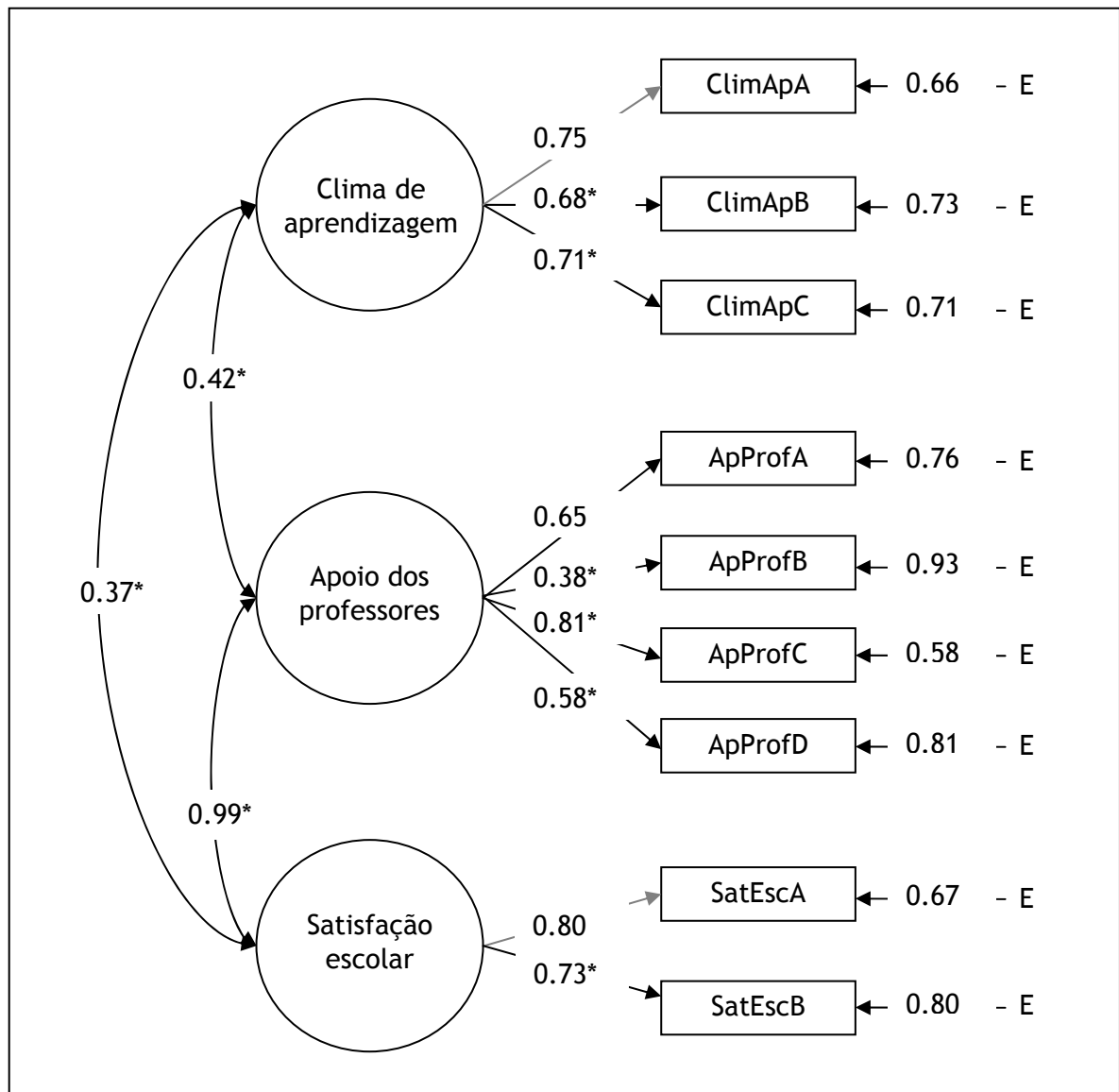


Figura 3. Modelo da análise factorial confirmatória da escala Vivência Escolar

5.3. Variáveis relativas aos pais:

Envolvimento parental

Esta escala acede ao conjunto de percepções do aluno acerca do envolvimento dos pais quer na escola, quer numa dimensão afectiva. No questionário o autor refere-se aos pais como “*as pessoas que vivem contigo*” (Anexo 2). Engloba quatro dimensões: *apoio parental emocional*, *apoio educativo parental*, *ambiente familiar académico* e *expectativas parentais de comportamento escolar*, que apresentam valores adequados de consistência interna (Quadro 3).

A análise factorial exploratória desta escala revelou seis factores, sendo que as dimensões de *apoio parental emocional*, *apoio educativo parental* e *ambiente familiar académico* saturaram, separadamente, num único factor, mantendo-se a estrutura original.

Na dimensão *ambiente familiar académico* os itens relativos a “*política*” e à “*matéria dada nas aulas*” foram excluídos por não revelarem saturação suficiente no factor. Posteriormente, o item “*assuntos da actualidade*” foi, também, eliminado na análise confirmatória, por não explicar variância suficiente da dimensão.

A análise exploratória da dimensão *expectativas parentais de comportamento escolar* revelou uma saturação em 3 factores. Foram eliminados os itens “*não te comportasses adequadamente nas aulas*”, e “*entrasses em desacordo com um professor*”, por saturarem em mais do um factor. Esta estrutura de 3 factores foi, posteriormente, confirmada na análise factorial confirmatória (Figura 4, Quadro 9).

A divisão desta sub-escala em 3 dimensões parece adequada na medida em que os 3 factores que, embora pertencentes ao mesmo constructo, são diferentes na sua essência. Deste modo, o primeiro refere-se a expectativas parentais exclusivamente relacionadas com factores de risco associados ao insucesso escolar (e.g., não entregar um trabalho de casa, faltar a uma aula),

constituído por 4 itens e que denominámos *expectativas de comportamento académico*; o segundo se prende com *comportamentos de bullying* (e.g., provocasses outro aluno), e o terceiro está associado com *comportamentos disruptivos* (e.g. levar uma arma para a escola),

Na sua totalidade esta subescala compreende 10 itens, sendo que a sua análise confirmatória (Figura 4) apresenta índices de ajustamento adequados (Quadro 7), validando esta estrutura.

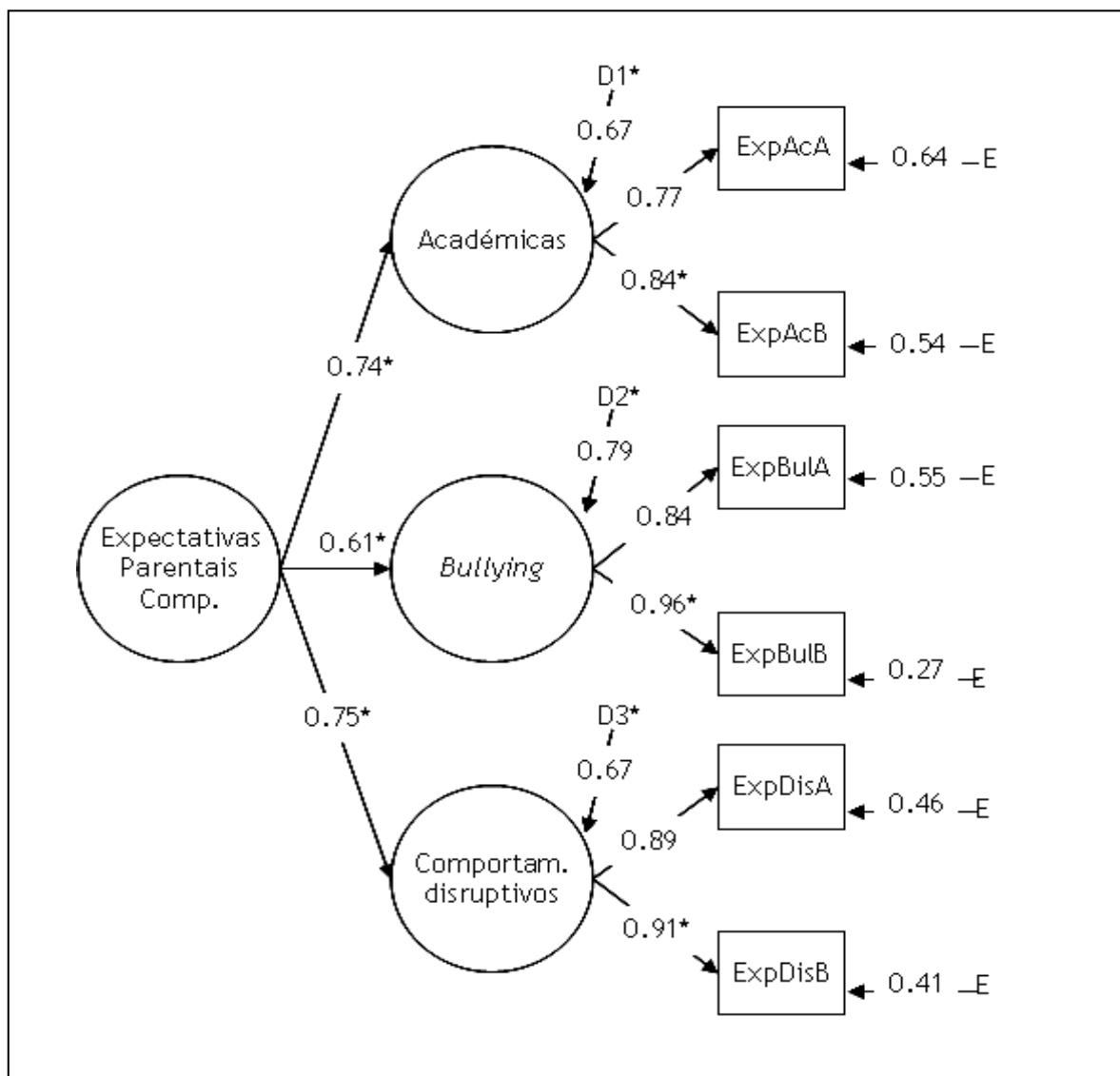


Figura 4. Modelo da análise factorial confirmatória de segunda ordem da dimensão *Expectativas parentais de comportamento escolar*.

Quadro 7.

Valores de ajustamento para a dimensão Expectativas Parentais de Comportamento.

Índices						
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
7	13,40	0,025	0,009	0,997	0,991	0,999

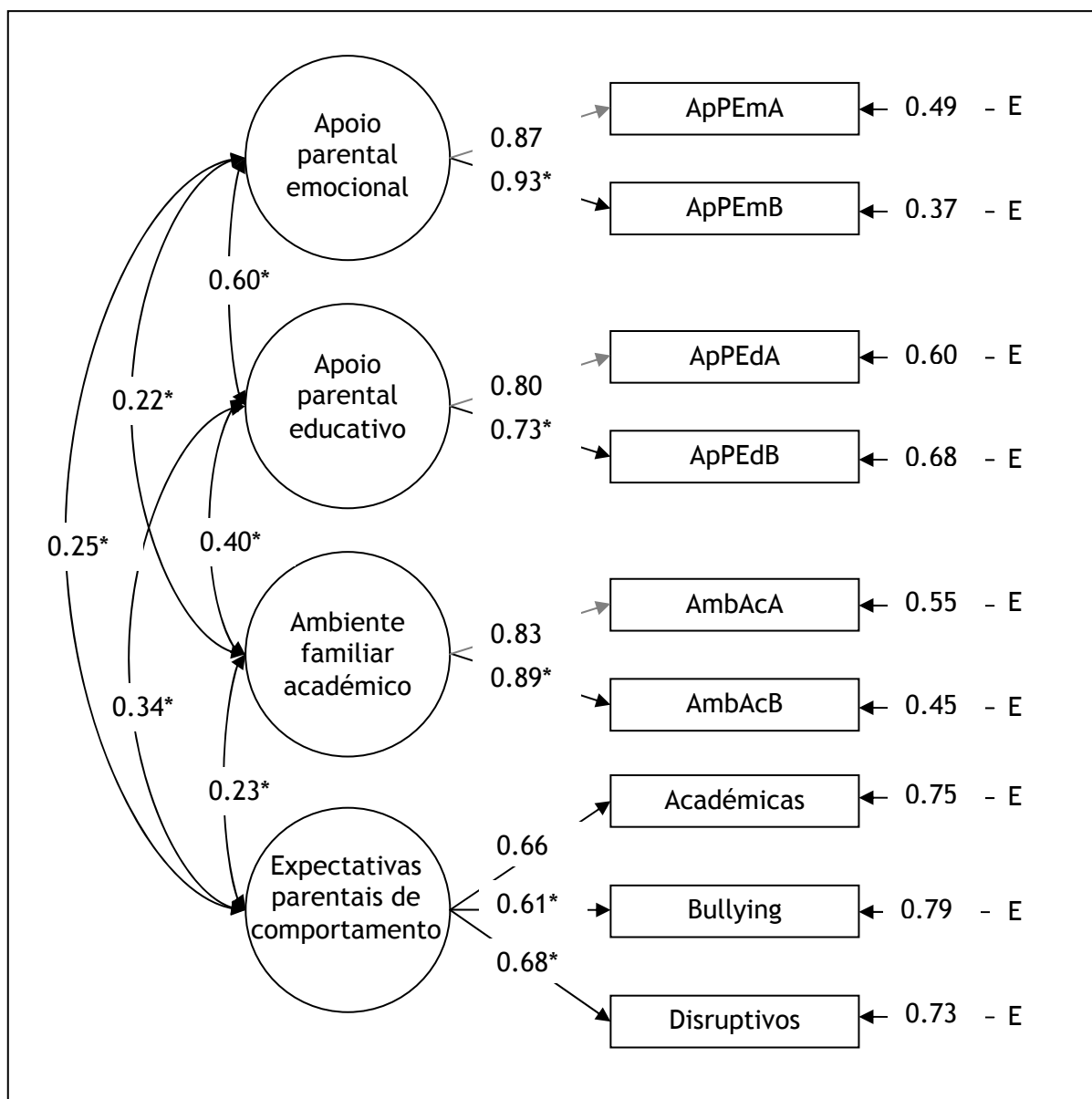
As 4 dimensões pertencentes à **escala de envolvimento parental** apresentam valores de consistência interna adequados (Quadro 3) e valores de correlação de Pearson significativos (entre 0,164 e 0,519; p. <0,01) e positivos mas não muito elevados, entre algumas escalas, indicando que estamos a avaliar diferentes medidas que pertencem a este mesmo constructo.

A análise confirmatória da escala de **envolvimento parental**, apresenta valores de ajustamento adequados (Quadro 8, Figura 5) confirmando-se assim a sua estrutura.

Quadro 8.

Valores de ajustamento para a escala de Envolvimento Parental.

Índices						
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
21	69,74	0,041	0,026	0,989	0,976	0,989



*Figura 5. Modelo da análise factorial confirmatória da escala **Envolvimento Parental**.*

Capítulo 3

Resultados obtenidos

1. Caracterização da amostra relativamente às dimensões em estudo

Como podemos observar no quadro 9, relativamente ao conjunto das dimensões em estudo, constatamos, dada a amplitude das escalas de repostas valores elevados na maioria das dimensões. Deste modo, as dimensões *realização escolar*, *evitamento de problemas*, *satisfação escolar*, *apoio parental educativo* e *expectativas parentais de comportamento escolar*, apresentam valores elevados.

Observam-se valores moderadamente elevados nas dimensões de *apoio dos professores*, *clima de aprendizagem* e *apoio parental educativo*.

Apenas na dimensão *envolvimento escolar* podemos observar valores da média moderadamente inferiores.

Quadro 9.

Número de itens, intervalo de variação, médias e desvios padrão das dimensões em estudo

Dimensão	Itens	Intervalo de Variação	M	DP
Atitudes face à escola				
Realização escolar	3	1-3	2.25	0.56
Envolvimento escolar	3	1-3	1.98	0.51
Evitamento de problemas	8	1-3	2.65	0.27
Vivências escolares				
Clima de aprendizagem	6	1-4	2.65	0.48
Satisfação escolar	4	1-3	2.37	0.45
Apoio dos professores	8	1-4	2.89	0.46
Envolvimento parental				
Apoio parental emocional	5	1-3	2.47	0.53
Apoio parental educativo	4	1-3	2.02	0.48
Ambiente familiar académico	4	1-3	1.96	0.61
Expectativas parentais de comportamento	10	1-3	2.47	0.38

2. Efeitos demográficos nas dimensões em estudo

Para a análise das diferenças em função das características demográficas dos participantes - idade e nível socio-económico familiar, realizamos Análises Multivariadas de Variância (MANOVA).

2.1. Diferenças de género nas dimensões em estudo e nos resultados escolares

A análise multivariada (traço de Pillai) permitiu detectar diferenças significativas de género ($F(13,1288) = 6.292$, $p. = 0,000$) na maioria das dimensões em estudo e nos resultados escolares, conforme apresentamos no quadro 10.

Quadro10.

Médias e desvios padrões das dimensões das escalas de sucesso escolar em função do género.

	Feminino		Masculino		Diferenças Significativas
	M	DP	M	DP	
Realização escolar	2,28	.022	2,23	.024	-
Envolvimento escolar	2,03	.019	1,91	.020	F> M
Evitamento de problemas	2,59	.013	2,45	.014	F> M
Clima de aprendizagem	2,71	.018	2,61	.019	F> M
Satisfação escolar	2,39	.017	2,34	.018	F> M
Apoio dos professores	2,91	.017	2,84	.019	F> M
Apoio parental emocional	2,51	.020	2,42	.022	F> M
Apoio educativo parental	2,19	.020	2,09	.022	F> M
Ambiente familiar académico	1,96	.023	1,96	.025	-
Expectativas parentais comportamento	2,53	.014	2,43	.016	F> M

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p. < .05$.

Quadro11.

Médias e desvios padrões dos resultados escolares em função do género.

	Feminino		Masculino		Diferenças Significativas
	M	DP	M	DP	
Média das notas no último período	2,58	.027	2,52	.029	-
Número de negativas	0,89	.042	1,04	.045	F < M
Número de retenções	0,31	.024	0,38	.026	-

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p. < .05$.

Assim, as raparigas apresentam valores significativamente superiores em relação ao sexo masculino na maioria das dimensões das escalas de sucesso escolar, nomeadamente no *envolvimento escolar* ($F(1,1300) = 18.037, p. = 0,000$), *evitamento de problemas* ($F(1,1300) = 55.232, p. = 0,000$), *clima de aprendizagem* ($F(1,1300) = 14.129, p. = 0,000$), *satisfação escolar* ($F(1,1300) = 4,037, P. = 0,045$), *apoio dos professores* ($F(1,1300) = 7.026, p. = 0,018$), *expectativas parentais de comportamento* ($F(1,1300) = 20.440, p. = 0,000$), *apoio parental emocional* ($F(1, 1300) = 9.316, p. = 0,002$) e *apoio parental educativo* ($F(1, 1300) = 9.712, p. = 0,002$).

Não foram encontrados efeitos do género nas dimensões de *ambiente familiar académico* ($F(1,1300) = 0.001, p. = 0,982$) e na *realização escolar* ($F(1, 1300) = 2.333, p. = 0,127$).

Observa-se, ainda, um efeito significativo do género no número de classificações *negativas* no último período de avaliação ($F(1, 1300) = 5.372, p. = 0,002$), sendo que uma vez mais as raparigas apresentam valores mais baixos do que os rapazes.

No entanto a análise não revelou diferenças significativas no *número de retenções* durante o percurso escolar ($F(1, 1300) = 3.423, p. = 0,065$), nem na *média das notas* do último período ($F(1, 1300) = 2.211, p. = 0,137$).

2.2. Diferenças do nível socio-económico familiar nas dimensões em estudo e nos resultados escolares

A análise multivariada (traço de Pillai) revelou efeitos significativos de nível socio-económico familiar ($F(26,2558) = 8.573$, $p = 0,000$) em apenas metade das escalas de sucesso escolar e em todas as medidas de realização académica, conforme apresentamos no quadro 12.

Quadro 12.

Médias e desvios padrões nas dimensões das escalas de sucesso escolar e resultados escolares em função do nível socio-económico familiar.

	Nível Socio-económico Familiar						Diferenças*
	Baixo (B)		Médio (M)		Alto (A)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Realização escolar	2,01	.038	2,25	.020	2,53	.038	B <M <A
Envolvimento escolar	1,97	.033	1,97	.017	2,00	.033	-
Evitamento de problemas	2,56	.023	2,52	.012	2,51	.023	-
Clima de aprendizagem	2,66	.031	2,67	.017	2,68	.032	-
Satisfação escolar	2,34	.029	2,37	.016	2,39	.030	-
Apoio dos professores	2,88	.030	2,90	.016	2,80	.030	A<M
Apoio parental emocional	2,45	.035	2,46	.018	2,54	.035	-
Apoio educativo parental	2,06	.035	2,13	.018	2,29	.035	B<A, M<A
Ambiente familiar académico	1,83	.039	1,97	.021	2,09	.040	B <M <A
Expectativas comportamento	2,45	.025	2,49	.013	2,49	.026	-
Média notas último período	2,24	.045	2,54	.024	2,91	.046	B <M <A
Número de negativas	1,40	.070	0,96	.037	0,45	.071	B <M <A
Número de retenções	0,61	.040	0,31	.021	0,16	.041	A <M <B

Nota. *Todas as diferenças são significativas a $p < .05$.

Os participantes de NSE médio apresentam valores significativamente mais altos na dimensão *apoio dos professores* ($F(2,1290) = 4.299$, $p. = 0,014$) relativamente aos de NSE alto, não tendo sido reveladas diferenças significativas entre nenhum dos outros grupos.

Foram também observados efeitos significativos na dimensão *apoio educativo parental* ($F(2,1290) = 11.982$, $p. = 0,000$), verificando-se que os participantes de NSE alto apresentam valores mais elevados relativamente aos participantes de NSE médio e baixo, não sendo reveladas, no entanto, diferenças significativas entre os alunos de NSE médio e baixo.

No que concerne ao *ambiente familiar académico* ($F(2,1290) = 11.383$, $p. = 0,000$) observam-se diferenças significativas entre os três níveis socio-económicos, sendo que os alunos de NSE alto apresentam valores mais altos comparativamente aos alunos de NSE baixo e médio. Adicionalmente, nos participantes de NSE médio observam-se, também, valores mais altos nesta dimensão, em relação aos participantes de NSE baixo.

Na dimensão *realização escolar* ($F(2,1290) = 47.038$, $p. = 0,000$) e na *média das notas* do último período ($F(2,1290) = 54.968$, $p. = 0,000$) os participantes de NSE alto são os que apresentam valores mais elevados e os alunos de NSE médio revelam valores superiores comparativamente aos participantes de NSE baixo.

No que respeita ao *número de retenções* durante o percurso escolar ($F(2,1290) = 32.594$, $p. = 0,000$) os alunos de NSE baixo apresentam valores superiores em relação aos outros grupos, sendo que os alunos de NSE médio apresentam, igualmente, valores superiores em comparação com os participantes de NSE alto. A análise revela, ainda, diferenças significativas entre o *número de negativas* no último período de avaliação período ($F(2,1290) = 45.650$, $p. = 0,000$), sendo que os alunos de NSE alto apresentam valores mais baixos do que os restantes grupos e os alunos de NSE médio apresentam um menor número de negativas do que os alunos de NSE baixo.

Não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões *envolvimento escolar* ($F(2,1290) = 0.288$, $p. = 0,750$), *evitamento de problemas* ($F(2,1290) = 1.741$, $p. = 0,176$), *clima de aprendizagem* ($F(2,1290) = 0.054$, $p. = 0,948$), *satisfação escolar* ($F(2,1290) = 0.769$, $p. = 0,464$) e *expectativas parentais de comportamento escolar* ($F(2,1290) = 0.990$, $p. = 0,372$).

3. Variáveis individuais associadas ao sucesso académico:

O papel da escola no futuro

Adicionalmente, o instrumento utilizado contém variáveis isoladas importantes e que têm sido associadas, consistentemente, a factores protectores ou de risco no que diz respeito ao sucesso escolar.

Optámos por utilizar neste estudo a percepção do aluno acerca da utilidade da escola para o seu futuro escolar ou profissional e as suas aspirações académicas futuras. As respostas dos participantes estão apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 13.

Descrição das respostas relativas à percepção do aluno acerca da utilidade da escola e aspirações futuras.

Utilidade da escola na preparação para o futuro (escolar ou profissional)		
	%	n
Não sei o que quero fazer após o ensino secundário	13,7	195
Não é nada útil	3,2	45
Tem alguma utilidade	25,6	365
É muito útil	57,5	819
valores omissos = 9		
Aspiração de ingresso num curso superior		
	%	n
Acho que não vou terminar o ensino secundário	2,0	29
Não	10,1	144
Sim, talvez	29,5	420
Sim, de certeza	58,3	830
valores omissos: 10		

3.1. Diferenças de género na aspiração de ingresso no ensino superior

No que diz respeito à *aspiração de ingresso num curso superior*, observa-se uma diferença significativa desta variável (χ^2 (3, 1423) = 25.512, p. =0.000) em função do género dos participantes.

Assim, a análise revela um maior número de raparigas que pretendem, com certeza ingressar no ensino superior, relativamente aos rapazes. Verifica-se, também, um maior número de participantes do sexo masculino, relativamente ao sexo feminino, que não pretendem ingressar no ensino superior e que consideram que não irão terminar o ensino secundário.

No entanto é de salientar que se observa uma maior percentagem de alunos, em ambos os géneros, que pretendem, com certeza, ingressar no ensino superior.

Quadro 14.

Percentagens das respostas relativas à aspiração de ingresso ao ensino superior em função do género.

	Não vou terminar ensino secundário	Não	Sim, talvez	Sim, de certeza
Feminino	1,2%	8,5%	26,3%	64,1%
Masculino	3,0%	12,0%	33,3%	51,7%

3.2. Diferenças de nível socio-económico familiar na aspiração de ingresso no ensino superior

Foram, também, encontradas diferenças significativas no nível socio-económico dos participantes (χ^2 (6, 1411) = 22.331, p. =0.001), havendo uma maior tendência para os participantes de baixo NSE responderem que não vão ingressar no ensino superior, comparados com os níveis socio-económicos médio e alto, e uma tendência, significativamente, superior dos alunos de NSEF alto para afirmarem com certeza que no futuro serão estudantes do ensino superior. É, também no NSE alto que encontramos uma percentagem menor de participantes que não sabem se irão terminar o ensino secundário, em comparação com os estudantes de NSE médio e baixo.

Quadro 15.

Percentagens da aspiração de ingresso ao ensino superior em função do nível socio-económico familiar

	Não vou terminar ensino secundário	Não	Sim, talvez	Sim, de certeza
Baixo	2.4%	20.5%	44.1%	33.1%
Médio	2.1%	9.0%	30.5%	58.4%
Alto	1.2%	3.3%	9.8%	85.7%

3.3. Efeitos da aspiração de ingresso no ensino superior nas dimensões em estudo e resultados escolares

A análise dos resultados demonstra, ainda, um efeito significativo multivariado (traço de Pillai) da *aspiração de ingresso no ensino superior* ($F(39,3837) = 12.876$, $p. = 0,000$) em todas as dimensões em estudo das escalas de sucesso escolar, na média das notas e no número de negativas no último período de avaliação, bem como, no número de retenções durante o percurso escolar.

Os participantes que consideram que irão, com certeza, frequentar o ensino superior, futuramente, apresentam valores, significativamente, superiores de *realização escolar* ($F(3, 1289) = 104.647$, $p. = 0,000$), *envolvimento escolar* ($F(3, 1289) = 30.215$, $p. = 0,000$), *evitamento de problemas* ($F(3, 1289) = 12.087$, $p. = 0,000$), *satisfação escolar* ($F(3, 1289) = 25,297$, $p. = 0,000$), *apoio parental educativo* ($F(3, 1289) = 15.085$, $p. = 0,000$), *apoio parental emocional* ($F(3, 1289) = 10.953$, $p. = 0,000$), *expectativas parentais de comportamento escolar* ($F(3, 1289) = 16.303$, $p. = 0,000$), quando comparados com todos os participantes que indicaram uma resposta diferente.

Adicionalmente, nestes participantes observam-se, também, diferenças significativas na percepção do *clima de aprendizagem* ($F(3, 1289) = 14.132$, $p. = 0,000$) e de *apoio dos professores* ($F(3, 1289) = 12.118$, $p. = 0,000$), relativamente aos participantes que crêem que talvez frequentem o ensino superior e, também, àqueles que julgam que não terminarão o ensino secundário, mas não existem diferenças em relação aos participantes que não pretendem, futuramente, ingressar no ensino superior.

Os alunos que responderam que de certeza que frequentariam um curso superior apresentam, ainda, valores superiores na percepção do *ambiente familiar académico* ($F(3, 1289) = 8.159$, $p. = 0,000$), comparados com aqueles que não pretendem ingressar no ensino superior e com os que julgam que talvez ingressem. No entanto, não se observam diferenças significativas com os participantes que crêem que não terminarão o ensino secundário.

Os participantes que consideram que não irão terminar o ensino secundário apresentam valores, significativamente, inferiores nas dimensões *clima de aprendizagem*, *apoio dos professores*, *apoio parental emocional* e *expectativas parentais de comportamento escolar* em comparação com os participantes forneceram qualquer uma das outras respostas.

Quadro 16.

Médias e desvios padrões dimensões em estudo em função da aspiração de ingresso num curso superior.

Aspiração de ingresso no ensino superior										
	Sim, de certeza		Sim, talvez		Não		Não vou terminar E.S.		Diferenças*	
	A		B		C		D			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Realização escolar	2,47	.019	1,97	.027	1,90	.048	1,74	.111	A> B> C> D	
Envolvimento escolar	2,08	.018	1,85	.025	1,75	.044	1,70	.101	A> B> C> D	
Evitamento de problemas	2,57	.012	2.49	.017	2,49	.031	2,21	.071	A> B> C> D	
Clima de aprendizagem	2,72	.017	2,59	.024	2,67	.042	2,20	.098	A> B> D D <C <B <A	
Satisfação escolar	2,44	.016	2,29	.022	2,27	.040	1,80	.091	A> B> C> D	
Apoio dos professores	2,92	.016	2,81	.023	2,87	.041	2,45	.094	A> B> D D <C <B <A	
Apoio parental emocional	2,53	.019	2,39	.027	2,40	.048	2,09	.110	A> B> C> D	
Apoio educativo parental	2,22	.019	2,07	.027	1,98	.048	1,80	.110	A> B> C> D	
Ambiente familiar acadêmico	2,03	.022	1,89	.031	1,79	.054	1,96	.125	A> B> C	
Expectativas parentais de comportamento	2,53	.014	2,44	.019	2,38	.034	2,12	.079	A> B> C> D	

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p<.05$.

Quadro 17.

Médias e desvios padrões dos resultados escolares em função da aspiração de ingresso num curso superior.

Aspiração de ingresso no ensino superior									
	Sim, de certeza		Sim, talvez		Não		Não vou terminar E.S.		
	A		B		C		D		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	Diferenças*
Média notas último período	2,68	.019	2,20	.027	2,08	.048	1,83	.110	A> B> C> D D <A, C <A,
Número de negativas	2,49	.029	1,77	.041	1,74	.072	1,61	.166	A> B> C> D A> C
Número de retenções	1,16	.021	1,55	.030	1,66	.053	2,04	.123	D <C <B <A

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p < .05$.

Verificou-se um efeito significativo da aspiração de ingresso no superior na *média das notas* ($F(3, 1289) = 106.026$, $p. = 0,000$) e no *número de negativas* do último período de avaliação ($F(3, 1289) = 85.018$, $p. = 0,000$), sendo que os alunos que pretendem, com certeza, ingressar no ensino superior apresentam uma média das notas superior, e um menor número de negativas do que os participantes que indicaram qualquer uma das outras respostas.

No que se refere ao *número de retenções* ($F(3, 1289) = 63.221$, $p. = 0,000$) ao longo do percurso escolar, os participantes que consideram que irão ingressar no ensino superior têm um número inferior de retenções relativamente a qualquer uma das outras respostas.

3.4. Diferenças de género na percepção da Utilidade da escola

No que diz respeito à percepção dos participantes acerca da utilidade da escola em termos de preparação para os seus objectivos futuros, foi possível verificar diferenças significativas em função do género (χ^2 (3, 1424) = 32.893, p. =. 000).

Quadro 18.

Percentagens das respostas relativas á percepção da utilidade da escola em função do género.

	Não sei o que quero fazer após o ensino secundário	Não é nada útil	Tem alguma utilidade	É muito útil
Masculino	14,5%	5,3%	29,1%	51,1%
Feminino	13,0%	1,3%	22,7%	63,0%

A análise (Quadro 19) revela que as raparigas, comparativamente com os rapazes, têm uma maior propensão para percepcionarem a escola como muito útil para o futuro. Por sua vez, os rapazes, em comparação com as raparigas, têm uma maior tendência para percepcionarem a escola como nada útil ou que tem apenas alguma utilidade. Adicionalmente, podemos verificar que uma maior percentagem de rapazes que não sabem o que vão fazer após o ensino secundário em relação às raparigas.

É, no entanto, de salientar que tanto os rapazes como as raparigas respondem em maior percentagem que a escola é muito útil, em detrimento das outras respostas.

3.5. Diferenças de nível socio-económico familiar na percepção da utilidade da escola

No que se refere ao nível socio-económico familiar, os resultados revelaram diferenças significativas na percepção da utilidade da escola para o futuro escolar ou profissional (χ^2 (6,1412) = 18.089, p. = . 006) (Quadro 20).

Quadro 19.

Percentagens da percepção da utilidade da escola em função do nível socio-económico familiar

	Não sei o que quero fazer após o ensino secundário	Não é nada útil	Tem alguma utilidade	É muito útil
Baixo	18,0%	2,0%	28,5%	51,6%
Médio	13,7%	3,1%	24,3%	58,9%
Alto	7,4%	4,9%	27,0%	60,7%

Os participantes de baixo NSE têm uma maior tendência para responderem que não sabem o que pretendem fazer após o ensino secundário ou que a escola tem, apenas, alguma utilidade, quando comparados com os alunos de médio e alto NSEF.

Nos participantes de NSE alto observa-se uma maior tendência para percepcionarem a escola como muito útil em relação aos alunos de NSE médio e baixo. Contrariamente, verificamos, também, que os alunos com NSE alto têm uma maior tendência para percepcionar a escola como nada útil quando comparados com os participantes de baixo e médio NSE.

Uma vez mais é importante salientar, que os alunos dos três grupos respondem em maior percentagem que a escola é muito útil, em detrimento das outras respostas.

3.6. Efeitos da percepção da utilidade da escola nas dimensões em estudo e resultados escolares

Verificamos um efeito significativo multivariado (traço de Pillai) da percepção da utilidade da escola ($F(39,3843) = 8.742$, $p. = 0,000$) em todas as dimensões relativas às escalas de sucesso escolar (Quadros 20) e nos resultados escolares (Quadro 21).

Os participantes que consideram a escola como muito útil apresentam valores significativamente superiores, na maioria das dimensões em estudo, relativamente aos participantes que consideram que a escola tem apenas alguma utilidade, que não é nada útil, e que não sabem o que irão fazer após o ensino secundário. Estas diferenças revelam-se nas dimensões: *envolvimento escolar* ($F(3, 1291) = 44.683$, $p. = 0,000$), *evitamento de problemas* ($F(3, 1291) = 9.901$, $p. = 0,000$), *clima aprendizagem* ($F(3, 1291) = 28,251$, $p. = 0,000$), *satisfação escolar* ($F(3, 1291) = 47.139$, $p. = 0,000$), *apoio dos professores* ($F(3, 1291) = 31.793$, $p. = 0,000$), *apoio educativo parental* ($F(3, 1291) = 14.630$, $p. = 0,000$), *apoio parental emocional* ($F(3, 1291) = 16.159$, $p. = 0,000$), *expectativas parentais de comportamento* ($F(3, 1291) = 14.145$, $p. = 0,000$). Nestas dimensões verificam-se, ainda, níveis mais elevados por parte dos alunos que consideram que a escola tem alguma utilidade em relação àqueles que responderam que a escola não é nada útil. No entanto, ainda nestas dimensões, observam-se valores superiores nos participantes que não sabem aquilo que pretendem fazer após o ensino secundário relativamente aos participantes que consideram que a escola não é nada útil.

No que se refere ao *ambiente familiar académico* ($F(3, 1291) = 4.377$, $p. = 0,004$), os participantes que consideram a escola muito útil apresentam valores significativamente superiores nesta dimensão em relação aos participantes que lhe atribuem alguma utilidade e aos alunos que não sabem o que irão fazer após o ensino secundário. No entanto, os participantes que consideram a escola nada

útil são os que apresentam valores superiores nesta dimensão relativamente a qualquer uma das outras respostas.

Quadro 20.

Médias e desvios padrões das dimensões em estudo em função da percepção da utilidade da escola.

	Percepção da utilidade da escola								
	Muito Útil A		Alguma Utilidade B		Nada Útil C		Não sei D		Diferenças*
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Realização escolar	2,36	.021	2,21	.031	2,17	.088	1,90	.044	A> B> C> D
Envolvimento escolar	2,10	.018	1,85	.026	1,62	.073	1,75	.036	A> B> C A> B> D
Evitamento de problemas	2,57	.013	2,50	.019	2,37	.052	2,46	.026	A> B> C A> B> D
Clima de aprendizagem	2,76	.017	2,54	.025	2,31	.070	2,60	.035	A> B> C A> B> D
Satisfação escolar	2,48	.016	2,26	.023	1,95	.065	2,19	.033	A> B> C A> B> D
Apoio dos professores	2,97	.016	2,79	.024	2,54	.067	2,71	.034	A> B> C A> B> D
Apoio parental emocional	2,55	.019	2,40	.029	2,20	.080	2,31	.040	A> B> C A> B> D
Apoio educativo parental	2,22	.019	2,10	.029	1,84	.080	1,99	.040	A> B> C A> B> D
Ambiente familiar académico	2,00	.022	1,92	.033	2,15	.092	1,86	.045	A> B> D C> A> B> D
Expectativas parentais comportamento	2,53	.014	2,46	.021	2,23	.058	2,38	.029	A> B> C A> B> D

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p<.05$.

Na dimensão *realização escolar* ($F = (3, 1291) = 31.280, p. = 0,000$) e na *média das notas* do último período de avaliação ($F (3, 1291) = 35.537, p. = 0,000$), a análise multivariada indica que os participantes que consideram a escola como muito útil, são os que apresentam valores superiores relativamente a qualquer uma das outras repostas, sendo que os participantes que não sabem o que irão fazer após o ensino secundário são os que apresentam valores inferiores nestas variáveis.

Quadro 21.

Médias e desvios padrões dos resultados escolares em função da percepção da utilidade da escola.

	Percepção da utilidade da escola								
	Muito Útil A		Alguma Utilidade B		Nada Útil C		Não sei D		Diferenças*
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Média das notas no último período	2,69	.025	2,48	.038	2,44	.106	2,11	.053	A > B > C > D
Número de negativas	0,78	.039	1,02	.059	1,23	.164	1,52	.082	A < B < C < D
Número de retenções	0,24	.023	0,42	.034	0,54	.095	0,56	.048	A < B < D A < C

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p < .05$.

Os resultados sugerem ainda a presença de efeitos significativos no *número de negativas* no último período de avaliação ($F (3, 1291) = 23.658, p. = 0,000$) e no número de retenções no percurso escolar ($F (3, 1291) = 15.979, p. = 0,000$). Os alunos que percebem a escola como muito útil revelam diferenças significativas quanto ao *número de retenções* no percurso escolar, apresentando valores inferiores em comparação com todas as outras respostas. Em conformidade os participantes que não sabem o que irão fazer após o ensino secundário são os que apresentam valores mais elevados nesta variável.

No que se refere ao *número de classificações negativas* no último período de avaliação ($F(3, 1291) = 23.658, p. = 0,000$), os participantes que consideram a escola como muito útil têm um número significativamente inferior a todos os outros, sendo que as diferenças encontradas entre os alunos que não consideram a escola nada útil apenas são significativas com aqueles que consideram a escola muito útil. Os alunos que não sabem o que fazer após o ensino secundário, apresentam valores superiores de *classificações negativas* em relação àqueles que consideram a escola muito útil ou com alguma utilidade.

3.7. Efeitos dos resultados escolares nas dimensões em estudo

Verificamos um efeito significativo multivariado (traço de Pillai) da média das notas no último período de avaliação ($F(27,389143) = 4.463$, $p = 0,000$) em todas as dimensões relativas às escalas de sucesso escolar (Quadro 22)

Quadro 22.

Médias e desvios padrões das dimensões em estudo em função dos resultados escolares

Notas do último período de avaliação									
	17-20 valores A		13-16 valores B		10-12 valores C		9 / menos valores D		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	Diferenças*
Envolvimento escolar	3,00	.046	2,06	.021	1,89	.021	1,71	.061	D < C < B < A A > C > D
Evitamento de problemas	2,61	.032	2,56	.015	2,50	.014	2,36	.043	D < C < B < A A > C > D
Clima de aprendizagem	2,71	.045	2,72	.020	2,63	.020	2,58	.059	A > B > D B > C
Satisfação escolar	2,48	.042	2,42	.019	2,32	.019	2,15	.055	D < C < B < A A > C > D
Apoio dos professores	3,02	.043	2,93	.019	2,81	.019	2,74	.057	A > C > D A > B > D
Apoio parental emocional	2,52	.050	2,53	.022	2,41	.022	2,33	.066	D < C < A A > D, B > C > A
Apoio educativo parental	2,18	.050	2,20	.023	2,10	.022	1,98	.067	D < C < A A > D, B > C > A
Ambiente familiar académico	2,03	.057	2,04	.026	1,89	.025	1,92	.075	A > C, B > C C > A > B >
Expectativas parentais comportamento	2,50	.036	2,52	.016	2,46	.016	2,35	.048	D < C < B < A A > D, B > C > D

Nota. Todas as diferenças são significativas a $p < .05$.

Deste modo, os alunos cuja média é de 9 valores ou inferior apresentam níveis mais baixos de *envolvimento escolar* ($F(3, 1303) = 20.313, p. = 0,000$), *evitamento de problemas* ($F(3, 1303) = 10.454, p. = 0,000$) e *satisfação escolar* ($F(3, 1303) = 12.116, p. = 0,000$), relativamente aos participantes com médias superiores. No entanto, não se encontram diferenças significativas nos participantes cuja média varia entre 10 e 12 valores.

Relativamente ao *clima de aprendizagem* ($F(3, 1303) = 4.467, p. = 0,004$), observam-se diferenças significativas entre os participantes cuja média varia entre 17 e 20, 13 e 16 valores e 9 ou menos valores, sendo que os primeiros apresentam uma percepção do clima de aprendizagem mais positiva que os outros dois grupos. Verificam-se, ainda, diferenças entre os alunos com média entre 13 e 16 valores e os alunos com média entre 10 e 12 valores, sendo que os primeiros apresentam níveis significativamente superiores nesta dimensão.

No que respeita ao *apoio dos professores* ($F(3, 1303) = 11.782, p. = 0,000$) os alunos com média entre 17 e 20 valores apresentam valores significativamente superiores em relação aos participantes com média inferior, no entanto, não se verificam diferenças significativas com os participantes cuja média varia entre 13 e 16 valores. Os alunos com média de 9 ou menos valores apresentam níveis significativamente inferiores em relação aos alunos com média entre 13 e 16 e 17 e 20 valores, sendo que aqui não se verifiquem diferenças significativas com os alunos com média entre 10 e 12 valores.

No que concerne às dimensões *apoio parental emocional* ($F(3, 1303) = 6.537, p. = 0,000$) e *apoio educativo parental* ($F(3, 1303) = 5.948, p. = 0,001$), os participantes com média de 9 ou menos valores apresentam níveis significativamente inferiores aos alunos com média entre 10 e 12 e 17 e 20 valores. Os alunos com média entre 13 e 16 são os que apresentam valores mais elevados nesta dimensão, em comparação com os outros grupos, exceptuando-se os participantes cuja média é de 9 valores ou inferior.

Na dimensão *ambiente familiar académico* ($F(3, 1303) = 6.589, p. = 0,000$), não se verificaram diferenças significativas entre os alunos com média de 9 ou menos valores com nenhum dos outros grupos. Os alunos com média entre 13 e 16 apresentam valores superiores nesta variável em comparação com os restantes dois grupos.

Finalmente na dimensão *expectativas parentais de comportamento escolar* ($F(3, 1303) = 5.262, p. = 0,001$), os alunos com média de 9 ou menos valores apresentam níveis significativamente inferiores em relação a todos os outros grupos. Os alunos com média entre 13 e 16 são os que apresentam valores mais elevados nesta dimensão, relativamente aos outros grupos, exceptuando-se os participantes com média final entre 17 e 20.

4. Modelo de mediação:

A importância dos contextos escolar e familiar no papel futuro da escola e atitudes face à escola

De acordo com a pesquisa realizada para este trabalho, foi testado um modelo de mediação (Figura 8), baseado no pressuposto de que o envolvimento parental e as vivências escolares sejam preditoras das dimensões de realização escolar, envolvimento escolar e satisfação na escola, mediadas pela percepção do papel futuro da escola (englobando percepção da utilidade da escola e aspiração de ingresso no ensino superior). Adicionalmente esperamos encontrar efeitos directos das variáveis preditas nas variáveis preditoras.

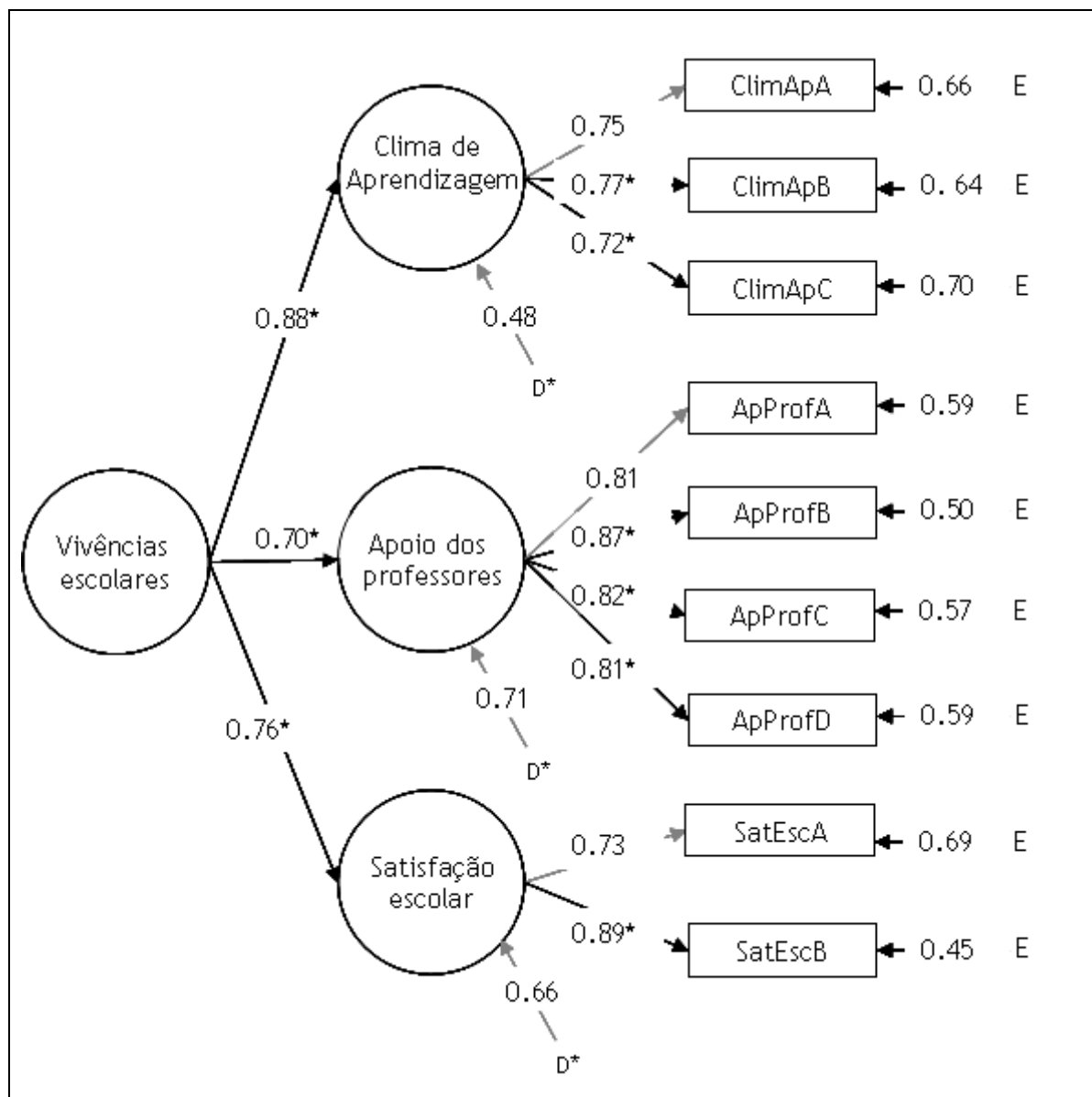
Deste modo, pretendemos testar a influência de variáveis contextuais, neste caso as vivências escolares e o envolvimento parental, em variáveis individuais do aluno.

Para a constituição deste modelo, as escalas de vivências escolares e envolvimento parental foram testadas em factores de segunda ordem. No que se refere às dimensões constituintes da escala de vivências escolares, isto é, clima de aprendizagem, apoio dos professores e satisfação escolar, todas revelaram saturações elevadas no factor de segunda ordem, bem como, valores de ajustamento adequados (Quadro 23, Figura 6), confirmando a viabilidade desta estrutura.

Quadro 23.

Valores de ajustamento do factor de segunda ordem Vivências escolares

Índices						
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
24	200.572	0,042	0,044	0,968	0,941	0,973



*Figura 6. Modelo da análise factorial de segunda ordem da escala **Vivências Escolares**.*

Relativamente à escala envolvimento parental, testamos as quatro dimensões que a compõem na constituição de um factor de segunda ordem. No que concerne às dimensões apoio emocional, apoio educativo e ambiente familiar académico os valores de saturação no factor de segunda ordem foram aceitáveis. Neste sentido, a dimensão expectativas parentais de comportamento

escolar foi excluída por não apresentar saturação suficiente para um factor de segunda ordem (acima de 0,40).

O modelo de segunda ordem composto pelas três dimensões acima referidas (Figura 7), apresenta valores de ajustamento adequados (Quadro 24).

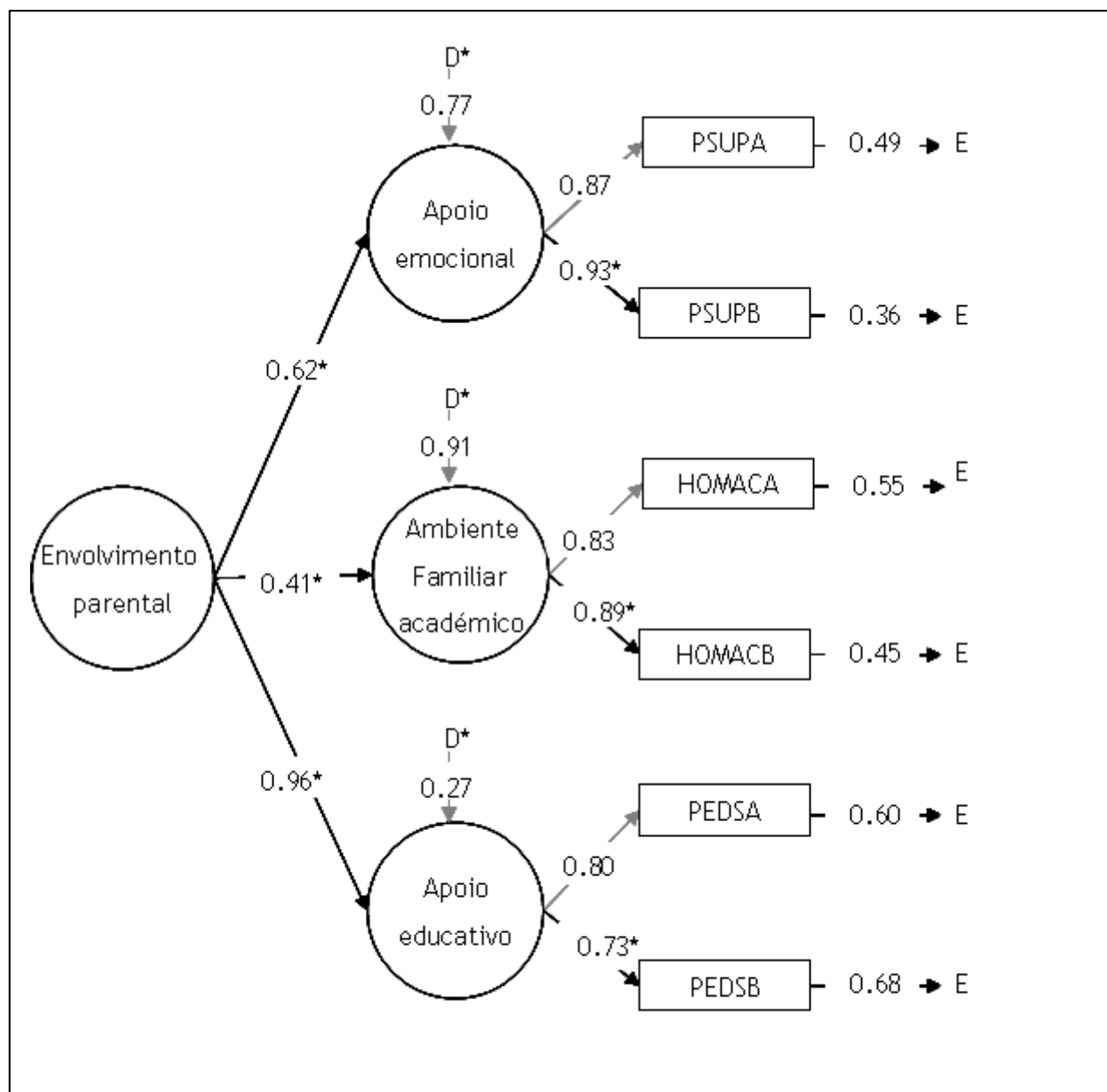


Figura 7. Modelo factorial de segunda ordem da escala **Envolvimento parental**

Quadro 24.

Valores de ajustamento do factor de segunda ordem *Envolvimento parental*

		Índices				
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
23	79.406	0,042	0,032	0,987	0,975	0,988

Modelo Final

Deste modo, as dimensões **vivência escolar** e **envolvimento parental** foram inseridas no modelo que pretendemos testar como variáveis preditoras do papel futuro da escola (variável composta pela percepção do aluno acerca da utilidade da escola para o seu futuro escolar ou profissional e acerca aspiração de ingresso no ensino superior), que surge como mediadora das dimensões da escala atitudes face á escola. Adicionalmente, esperamos encontrar efeitos directos das variáveis preditoras nas variáveis preditas (Figura 8).

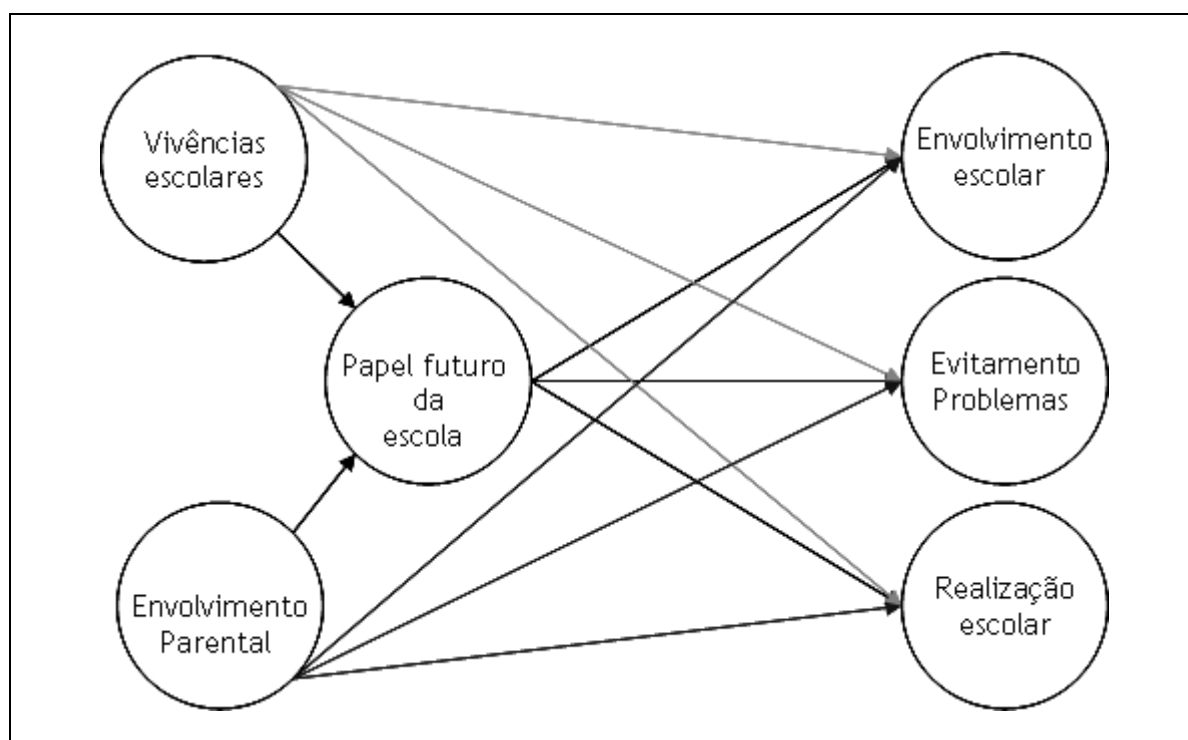


Figura 8. Modelo de equações estruturais relativo às atitudes face à escola.

A escala atitudes face á escola não foi transformada num factor de segunda ordem para podermos medir o efeito em cada uma das variáveis finais, separadamente (Figura 8).

Atendendo ao tamanho considerável da amostra, o critério de manutenção dos parâmetros causais foi de $p. \leq 0.01$, de modo a obter estimativas conservadoras. A análise foi realizada pelo método da máxima verosimilhança

A dimensão ambiente familiar académico, revelou valores de saturação insuficientes no factor de segunda ordem, pelo que foi retirada, mantendo-se no factor de segunda ordem envolvimento parental as dimensões de apoio educativo e apoio emocional.

Mais nenhuma dimensão foi retirada no teste do modelo, apresentando valores de saturação adequados aos respectivos factores.

Seguindo as recomendações do teste de Wald, foram retirados parâmetros de efeito directo entre as vivências escolares e a realização escolar, do envolvimento parental para a realização escolar, bem como do papel futuro da escola no evitamento de problemas.

Quadro 25.

Valores de ajustamento do modelo de mediação

		Índices				
gl	SBS- χ^2	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
93	308.784	0,045	0,045	0,969	0,954	0,950

Podemos observar (Figura 9) um efeito directo dos factores vivências escolares e envolvimento parental com o factor evitamento de problemas. Deste modo, uma percepção positiva do envolvimento parental e das vivências escolares levam a um maior evitamento de problemas. Assim, o envolvimento parental e as vivências escolares explicam 13% da variância do evitamento de problemas.

As vivências escolares positivas levam a um maior envolvimento escolar, e a uma percepção mais positiva do papel futuro da escola, também influente no envolvimento escolar. Deste modo podemos observar uma mediação parcial entre estas variáveis, sendo que as vivências escolares mediadas pela percepção do papel futuro da escola, revelam uma contribuição de 41,7% dos parâmetros na variabilidade do envolvimento escolar.

O envolvimento parental tem um efeito indirecto no envolvimento escolar, mediado pela percepção do papel futuro da escola. Assim, embora não se verifique um efeito directo do envolvimento parental no envolvimento escolar, esta variável dos pais influi na percepção dos alunos, relativamente, ao papel futuro da escola, que por sua vez contribui para o seu envolvimento escolar.

Não foi observado um efeito directo das variáveis iniciais na realização académica, no entanto, podemos verificar uma mediação total do envolvimento parental e das vivências escolares na realização escolar, através do papel futuro da escola. O envolvimento parental e as vivências escolares, explicam, 17,7% da variância da percepção do papel futuro da escola.

Isto é, o envolvimento parental parece contribuir, para a realização escolar através da percepção do aluno relativamente ao papel futuro da escola, que por sua vez exerce uma influência positiva na realização escolar. A percepção do papel futuro da escola é, então a variável que mais contribui para a realização escolar, explicando 31,3% da variabilidade dos parâmetros.

Capítulo 4

Discussão dos resultados

1. Similaridades e diferenças de género

No que concerne à media das notas do último período de avaliação e à dimensão realização escolar, não observámos, como seria de esperar, diferenças entre raparigas e rapazes, exceptuando-se na variável número de negativas no último período de avaliação, na qual os participantes do sexo masculino apresentaram valores superiores.

Até há cerca de uma década, os rapazes obtinham geralmente resultados significativamente inferiores aos das raparigas (e.g., Liu & Kaplan, 1999; Rowe, Vazsonyi & Flannery, 1995). Neste estudo, também, não se revelaram diferenças significativas de género na escala realização escolar e na média das classificações obtidas no final do período, nem no número de retenções ao longo do percurso escolar. Em conformidade, alguns autores referem, recentemente, uma diluição cada vez maior das diferenças de género nos resultados académicos, verificada em estudos mais recentes (e.g., Reynolds & Burge, 2007). Outra possível explicação, suportada por estudos longitudinais (e.g. Tinklin, 2003), é a de que os rapazes tendem a ter resultados académicos inferiores aos das raparigas até aos 16 anos, momento a partir do qual existe uma maior percepção da importância das qualificações escolares e, consequentemente, um aumento da sua *performance* académica.

Indo de encontro ao esperado, as raparigas apresentam valores superiores relativamente às variáveis associadas ao contexto escolar, isto é, clima de aprendizagem, apoio dos professores, envolvimento e satisfação escolar, e evitamento de problemas, sendo que os rapazes apresentam valores mais baixos nestas variáveis (Fagan, Van Horn, Hawkins & Arthur, 2007; Storvoll, Wichstrom & Pape, 2003).

Observámos, igualmente uma maior percentagem de raparigas que esperam terminar o ensino secundário e ingressar no ensino superior, parecendo haver um maior compromisso destas em atingir esse objectivo, indo estes resultados de encontro à literatura mais recente, onde se tem verificado uma tendência para o sexo feminino apresentar mais expectativas educacionais (Lupert, Cannon &

Telfer, 2004) e ocupacionais do que o masculino (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008).

Estes resultados suportam a recente atenção que tem sido dada ao declínio do percurso escolar por parte dos adolescentes do sexo masculino nas sociedades ocidentais, tendo-se verificado neste estudo que os rapazes percebem a escola como nada útil ou apenas com alguma utilidade em maior número do que as raparigas. São, também, mais rapazes do que raparigas que julgam que não terminarão o ensino secundário ou não pretendem ingressar num curso superior, tal como já foi observado em outros estudos (Mello, 2008)

As raparigas parecem adaptar-se melhor à escola, achando-a mais útil do que os rapazes, e às relações sociais implicadas nela, nomeadamente o apoio dos professores, podendo, por isso, o género constituir-se como factor protector em relação aos comportamentos disruptivos (Storvoll *et al.*, 2003), sendo que os rapazes parecem evitar menos este tipo de comportamentos. Relativamente ao evitamento de problemas, que surge mais elevado nas raparigas do que nos rapazes, a investigação revela que o apoio os pais está associado a maiores níveis de evitamento de problemas (Mount, 2002), observando-se no presente estudo que as raparigas percebem mais apoio parental, educativo e emocional, do que os rapazes.

Ao contrário do que seria de esperar, uma vez que não antecipávamos encontrar diferenças de género nestas variáveis, as raparigas apresentam valores superiores aos rapazes nas dimensões de apoio parental emocional e apoio parental educativo. No entanto, é de salientar que se trata da percepção dos participantes relativamente às dimensões a avaliar, e que as raparigas poderão ter uma maior sensibilidade do que os rapazes no que concerne a constructos mais relacionais.

Adicionalmente verificamos que as raparigas têm uma percepção mais positiva das expectativas parentais de comportamento escolar, o que pode ser explicado pelos rapazes apresentarem, por norma mais comportamentos disruptivos ou desadequados ao contexto escolar (Hui, 2000; Yeo, Ang, Chong & Huan, 2007). Por sua vez, não foram encontrados efeitos do género na dimensão ambiente familiar académico.

2. Nível socio-económico familiar

As diferenças encontradas são mais preocupantes quando observamos as disparidades de nível socioeconómico familiar dos participantes, havendo vasta evidência a suportar os resultados encontrados: quanto maior o NSE dos participantes, mais elevadas as suas classificações académicas (Lizasoain, Jaoristi, Lukas & Santiago, 2007; Ma, 2000; Orr, 2003; Pong & Ju, 2000; Saavedra, 2001). Neste estudo, os participantes de NSE baixo apresentam valores inferiores na escala de realização escolar, na média das notas do último período, e um número de retenções mais elevado relativamente aos participantes de NSE médio e alto.

Tendo-se verificado também que os participantes com baixo NSE percebem um menor apoio parental educativo e ambiente familiar académico, julgamos que estas percepções poderão estar fortemente relacionadas com a menor disponibilidade de recursos financeiros e oportunidades que as figuras cuidadoras podem oferecer, contrastando com as famílias de alto NSE, que terão, seguramente, mais condições para assegurar alguns recursos educacionais (Marksab, Cresswellb & Ainley, 2006; Dalton *et al.*, 2007).

De igual modo, existe uma maior percentagem de alunos com baixo NSE que não sabem o que irão fazer após o ensino secundário, ou têm a percepção de que não frequentarão, futuramente, o ensino superior, bem como uma maior percentagem de participantes com alto NSE que afirmam com certeza que prosseguirão estudos, o que poderá também relacionar-se com recursos económicos dos pais para os filhos poderem prosseguir a sua escolaridade (Hitlin, 2006). Assim, sabe-se que 52,2% os alunos de NSE médio e alto ingressam no ensino superior, contra 9,3% de alunos de NSE baixo, e que a probabilidade de abandono escolar por parte dos alunos com baixo NSE é superior comparada com os alunos de alto e médio NSE (Machado, Matias & Leal, 2005), o que vem ao encontro dos resultados observados.

Por outro lado, verificámos que os participantes de NSE alto percebem um menor apoio por parte dos professores do que os participantes de NSE médio, e que apresentam uma maior propensão para classificar a escola como nada útil do que os alunos com NSE baixo e médio. O facto de muitas vezes poderem recorrer a recursos adicionais como explicações particulares e livros adicionais (Dalton *et al.*, 2007), sabendo que frequentarão uma universidade mais tarde, talvez, independentemente, das suas classificações académicas, poderão ajudar a explicar este resultado. Estes factores poderão induzir nos alunos de NSE mais elevado a percepção de menor apoio e menor utilidade da escola, tendo simultaneamente maiores níveis de ambiente académico familiar e apoio educativo parental.

Em suma, o papel e a mudança das políticas educativas como correctoras das desigualdades sociais parecem ainda muito relevantes no nosso país, de forma a alcançar uma real igualdade de oportunidades (Canário, 2005; Marksab *et al.*, 2006). Futuras investigações serão necessárias para melhor compreender quais os recursos materiais responsáveis pelas desigualdades socio-económicas verificadas na educação.

3. Aspirações de ingresso no ensino superior e Utilidade futura da escola

Podemos verificar que os alunos que pretendem ingressar num curso superior e os que percebem a escola como muito útil, apresentam uma média das notas do último período de avaliação superior e um número de negativas inferior, relativamente aos outros participantes. Em conformidade, as aspirações educacionais e profissionais são parte integrante dos objectivos e motivos dos estudantes para alcançarem sucesso escolar, assim como a percepção da utilidade dos conhecimentos aprendidos no contexto escolar para o futuro faz com que os alunos tendam a adoptar objectivos de mestria nas suas aprendizagens, o que conduzirá a um maior envolvimento e satisfação com a escola, (Yeung & McInerney, 2005), como se observa nos participantes deste estudo.

Verificamos, igualmente, que os participantes que percebem a escola como muito útil e pretendem ingressar no ensino superior apresentam níveis mais altos de satisfação escolar e apoio dos professores e uma aceção de um clima de aprendizagem mais positivo.

Adicionalmente, os participantes que consideram que irão, com certeza, frequentar o ensino superior e os que consideram a escola como muito útil apresentam valores, significativamente, superiores de realização escolar, evitamento de problemas, apoio parental educativo, apoio parental emocional e expectativas parentais de comportamento escolar, quando comparados com todos os participantes que indicaram uma resposta diferente.

Os professores, tendo repercussões directas no clima de aprendizagem, podem aumentar a percepção de utilidade da escola através de mais exemplos e actividades práticas que possam fazer a ligação com outros contextos, exteriores à escola, e aspirações futuras. Em conformidade a lei de bases do sistema educativo estipula o objectivo de “facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola,

a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola” (artigo 9º da lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

De forma complementar, este papel interventivo parece alargar-se também à família, tendo os resultados demonstrado que os alunos que se prospectam como estudantes do ensino superior parecem receber um maior apoio parental educativo e emocional, bem como aqueles que consideram a escola de grande utilidade. Assim, os pais cada vez mais vêem a obtenção de um curso superior como essencial ao futuro dos seus filhos (Antunes & Fontaine, 2000; Bui, 2007), inculcando-lhes ao longo do desenvolvimento valores familiares que enfatizam a importância da educação. Deste modo, os participantes que consideram a escola muito útil e pretendem ingressar no ensino superior têm, também, uma melhor aceção do ambiente familiar académico. Enfatizamos assim, a formação de um mesossistema (ligação entre dois microssistemas onde o aluno é activo), que terá maior potencial desenvolvimental se as exigências feitas ao aluno nos dois contextos, escola e família, forem compatíveis (Bronfenbrenner, 1989). Neste contexto, o facto de os pais se envolverem nas tarefas dos filhos e enfatizarem o seu valor, poderá funcionar como um reforço e, conseqüentemente, conduzir a uma articulação favorável e construtiva entre os objectivos destes dois microssistemas.

4. Diferenças observadas nos resultados académicos

Embora fosse previsto e observado que os alunos com média de final do período mais elevada, apresentassem valores superiores, quer nas variáveis contextuais, quer nas variáveis individuais, estes resultados revelam algumas inconsistências inesperadas.

Os participantes com médias superiores parecem estar mais satisfeitos com a escola, ter uma percepção mais positiva do clima de aprendizagem e perceberem os seus professores como mais apoiantes. Em conformidade, os participantes com média de 9 valores ou inferior, apresentaram os níveis mais baixos observados nestas dimensões. A literatura evidencia o apoio dos professores como influente na realização académica (Kenny *et al.*, 2007; Sochet *et al.*, 2007) e na percepção do clima de aprendizagem positivo, sendo que, por sua vez, as percepções dos estudantes acerca do clima de aprendizagem são críticas para o sucesso académico (Marchand, Paulson & Rothlisberg, 2001; Shochet *et al.* 2007). Adicionalmente, quando o aluno sente um clima de aprendizagem positivo e apoiante tende a reportar maior satisfação escolar e, consequentemente, maiores níveis realização académica (Marchand *et al.*, 2001, Powers *et al.*, 2005), maior assiduidade e envolvimento (Klem & Connel, 2004).

No entanto, é de salientar que na dimensão clima de aprendizagem, não se observam diferenças significativas entre os alunos com médias entre 17 e 20, 13 e 16, e 9 ou menos valores com os alunos cuja média varia entre 10 e 12 valores. Também no apoio dos professores, embora os alunos com média superior apresentem níveis mais elevado nesta dimensão e os alunos com média inferior valores mais baixos, verificamos que os alunos com média de 9 valores ou inferior não apresentam diferenças significativas com os alunos cuja média varia entre 10 e 12 valores. Adicionalmente, os alunos com média superior a 17 valores, não apresentam diferenças com os alunos cuja média varia entre 13 e 16 valores.

Indo de encontro ao esperado, os participantes com médias mais elevadas estão mais envolvidos na escola (Alomar, 2006) e apresentam níveis mais elevados de evitamento de problemas (Bowen *et al.*, 2008). No entanto, uma vez mais, não se verificaram diferenças significativas entre os alunos com média entre 10 e 12 valores e os outros grupos.

A escala de auto-relato na qual os alunos assinalaram as suas notas pretende ser uma conversão das notas americanas, presentes na versão original. No entanto, atendendo às inconsistências observadas nos resultados obtidos, quer aqueles que já referimos, quer os que ainda iremos mencionar, estamos em crer que existirá um viés na escala relacionado com esta conversão das notas. Deste modo, seria pertinente reajustar as categorias à escala utilizada para quantificar os resultados académicos em Portugal, para se constituir a escala realização escolar proposta pelo autor, ou, por outro lado, procurar aceder às classificações quantitativas dos alunos como variáveis métricas.

Conforme o esperado, os alunos com média de 9 ou menos valores apresentem níveis inferiores de apoio parental emocional e apoio educativo parental. Deste modo, o apoio parental a nível emocional e a criação de laços afectivos evidenciam-se, também, como essenciais para o bem-estar do jovem e são apontados como pré-requisitos básicos para o sucesso académico (Korkmaz, 2007). Estas evidências parecem sugerir a pertinência de uma intervenção junto dos pais, com o intuito de enfatizar esta dimensão relacional, uma vez que a literatura revela uma relação positiva entre o apoio, emocional e educativo, dos pais e o sucesso académico (Almeida *et al.*, 2005; Hill, Castellino, Langsford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2004; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001). No entanto, estas diferenças não se estendem a todos os grupos, uma vez que os alunos com média entre 13 e 16 são os que apresentam valores mais elevados nesta dimensão, mas as diferenças não são significativas quando comparados com os alunos com média de 9 valores ou inferior. Isto é, estes resultados parecem vir de encontro à questão da conversão da escala supramencionada. Por outro lado, os alunos com médias inferiores poderão percepcionar um apoio adicional dos pais, na medida em que estes, provavelmente, tentarão incentivar e ajudar o aluno a melhorar os seus resultados escolares.

Ao contrário do que seria de esperar, na dimensão ambiente familiar académico, não se verificaram diferenças significativas entre os alunos com média de 9 ou menos valores e nenhum dos outros grupos. Os alunos com média entre 13 e 16 apresentam valores superiores nesta variável em comparação com os restantes dois grupos, mas as diferenças não são significativas entre os alunos com média inferior. Este resultado não vem de encontro ao que seria de esperar, sendo que o ambiente familiar académico é apontado como promotor da realização académica (Marzano, 2005), por socializar os alunos num contexto onde os valores educativos seriam enfatizados (Desland, Potvin & Leclerc, 2000).

Na tentativa de compreender este resultado, retornámos ao modo como o constructo aparece operacionalizado nos itens propostos. Devemos, aqui destacar a palavra “discutiste” na formulação das questões desta dimensão (Anexo 2): *“Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo, cada uma das seguintes questões (...)”*. Embora nas reflexões faladas, os participantes não o tenham referido, a palavra discussão poderá ter conotações negativas para muitos alunos, ao invés de uma discussão construtiva, acerca de aspectos educativos, que pretendemos aqui abordar.

Finalmente, os alunos com média de 9 ou menos valores percebem expectativas mais baixas dos pais em relação ao seu comportamento em contexto escolar, sendo que estas expectativas estão associadas à realização escolar, isto é, conforme o esperado, quanto mais elevados são os resultados escolares, maiores as expectativas parentais relativamente a um comportamento adequado na escola (Jacobs & Harvey, 2005). Adicionalmente, as expectativas parentais de comportamento e realização escolar (Sanders, Field & Diego, 2001) transmitidas no microssistema familiar, são importantes no sucesso escolar, uma vez que influenciam a percepção do aluno acerca da escola e da aprendizagem, através dos valores familiares. Por outro lado, as expectativas que os pais têm relativamente ao comportamento escolar dos filhos correlacionam-se, positivamente, com o evitamento de problemas na escola e na sala de aula, sendo que um comportamento adequado tem um impacto positivo na realização do aluno (Powers, Bowen & Rose, 2005).

É, uma vez mais, necessário enfatizar que, nesta dimensão, não existem diferenças significativas entre os alunos cuja média varia 17 e 20 valores e os

alunos com médias entre 13 e 16 valores e 10 e 12 valores. O facto de os alunos com média de 9 valores ou inferior mostrarem valores significativamente inferiores de expectativas parentais, poderá também prender-se com o facto de as percepções dos pais relativas às notas dos filhos, serem mais inequívocas neste grupo, uma vez que se trata de uma classificação negativa. Em conformidade, as diferenças apenas não são significativas entre grupos cujas médias são positivas, podendo estas notas serem consideradas pelos pais como resultados de sucesso, atendendo à subjectividade deste conceito, isto é, um aluno com média de 10 valores poderá ser considerado um aluno de sucesso, tendo em conta as variáveis contextuais que o influenciam e até dificuldades individuais. Assim podemos corroborar a visão de que as classificações académicas, embora sejam uma medida muito utilizada e com alta validade e fidelidade, não são necessariamente uma medida de sucesso escolar, já que não acedem a outras aprendizagens igualmente importantes no contexto escolar, nem a variáveis contextuais extra-escolares (Glew *et al.*, 2005).

5. Modelo de mediação:

A importância das representações sobre o papel futuro da escola na associação entre os contextos escolar e familiar e atitudes perante a escola

Com base na teoria bio-ecológica, um dos objectivos do presente estudo foi analisar quais as dimensões contextuais específicas, envolvimento parental e vivências escolares, são mais importantes para explicar dimensões individuais, designadamente a realização escolar, o evitamento de problemas e o envolvimento escolar, e verificar se estes efeitos operam de forma directa ou indirecta, e/ou se observa um papel mediador da percepção do papel futuro da escola, na associação entre estas variáveis.

Conforme o esperado, podemos observar que uma percepção positiva do envolvimento parental e das vivências escolares levam a um maior evitamento de problemas, explicando-se, assim 13% da variância dos parâmetros na variável final. A literatura apoia este resultado, sendo que, quando o professor proporciona um ambiente de aprendizagem estruturado e apoiante, os alunos relatam um maior envolvimento escolar (Klem & Connel, 2004) Estes factores, por sua vez, também se relacionam com o evitamento de problemas, sendo que quanto mais o aluno se sente apoiado, num ambiente escolar seguro, mais adequado é o seu comportamento a esse contexto (Powers, Bowen & Rose, 2005). O papel do professor como base segura para os alunos num contexto educacional extra-familiar é enfatizado, pela sua relevância no ajustamento social e emocional dos alunos, sendo esta uma das razões possíveis para que as vivências escolares tenham um efeito no evitamento de problemas (Al - Yagon & Mikulincer, 2006). A literatura revela também que o apoio parental tem um efeito positivo no evitamento de problemas, quer por um ajustamento psicológico e social mais adequado nos alunos, quer pela promoção de um

ambiente relacional seguro (Dalton, Pfeiffer & Velez, 2007; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000), conducentes a comportamentos mais positivos na escola.

Observamos, também que vivências escolares positivas levam a um maior envolvimento escolar, e a uma percepção mais positiva do papel futuro da escola, por sua vez, também influente no envolvimento escolar. Podemos, então, observar uma mediação parcial entre estas variáveis, sendo que as vivências escolares mediadas pela percepção do papel futuro da escola, revelam uma contribuição de 41,7% dos parâmetros na variabilidade do envolvimento escolar.

Deste modo, o apoio dos professores e a promoção de um clima de aprendizagem positivo é referido como crucial em contexto escolar, pois os alunos que percebem os seus professores como apoiantes, reportam três vezes mais envolvimento na escola (Powers, Bowen & Rose, 2005). Adicionalmente, e como já referimos, os professores podem enfatizar o papel futuro da escola, conforme a lei de bases do sistema educativo, *supracitada*. Assim, os professores podem aumentar a percepção de utilidade da escola através de actividades práticas que possam interligar os conteúdos pedagógicos com outros contextos e aspirações profissionais futuras (Tierney, 1998).

Como já mencionámos anteriormente, e a corroborar estes resultados, os alunos que percebem a escola como muito útil para o futuro obtêm melhores resultados académicos e têm maior envolvimento e satisfação escolar, clima de aprendizagem e apoio dos professores.

A percepção do aluno relativa às suas aspirações educacionais e profissionais são parte integrante dos seus objectivos e motivos para alcançar sucesso académico, assim como a percepção da utilidade dos conhecimentos aprendidos no contexto escolar para o futuro, conducentes a um maior envolvimento escolar, eventualmente, por influenciar os alunos a adoptarem objectivos de mestria nas suas aprendizagens (McInerney *et al.*, 2005).

Em conformidade, a percepção do papel futuro da escola é, então a variável que mais contribui para a realização escolar, explicando 31,3% da variabilidade dos parâmetros. A influência entre aspirações académicas elevadas e sucesso académico tem-se demonstrado recíproca (Bui, 2007), pelo que se tem alertado para o facto de, mais do que encorajar os alunos a ter aspirações

académicas elevadas, pais e professores deverem promover a importância do rendimento escolar, já que um elevado sucesso académico não só serve de alicerce a expectativas elevadas educacionais e profissionais, como também proporciona uma melhor preparação para a entrada e novos desafios do ensino superior. Será, no entanto, necessária mais investigação para compreender a natureza destas associações e as razões destes objectivos nos alunos com alto rendimento académico.

Este papel de enfatizar objectivos educacionais futuros cabe, também, aos pais, uma vez que o envolvimento parental tem efeitos positivos nas aspirações futuras sendo que cada vez mais pais vêem a obtenção de um curso superior como preponderante no futuro dos seus filhos (Bui, 2007).

Não tendo sido observado um efeito directo das variáveis iniciais na realização académica, pudemos verificar uma mediação total do envolvimento parental e das vivências escolares na realização escolar, através das representações sobre o papel futuro da escola. O envolvimento parental e as vivências escolares, conjuntamente, explicam, 17,7% da variância da percepção do papel futuro da escola.

Isto é, o envolvimento parental parece contribuir, para a realização escolar através da percepção do aluno relativamente ao papel futuro da escola, que, por sua vez, exerce uma influência positiva na realização escolar. Durante o seu desenvolvimento os pais vão comunicando à criança determinados objectivos e expectativas que esperam que ela venha a atingir (Korkmaz, 2007; Spera, 2005). Assim, as expectativas parentais de desempenho escolar (Sanders, Field & Diego, 2001; Jacobs & Harvey, 2005), as atitudes e crenças familiares perante a escola (e.g., Henry, 2000) transmitidas no microssistema familiar, influenciam a percepção e a tonalidade afectiva do aluno acerca da escola e da aprendizagem, através dos valores familiares que vai adoptando no curso do desenvolvimento, que terão um efeito na natureza dos objectivos que o aluno irá adoptar na sua vida futura. Os pais têm, portanto, um papel a desempenhar para proporcionarem aos seus filhos um contexto familiar promotor do sucesso académico (Korkmaz, 2007) e encorajarem-nos a prosseguir com os seus planos futuros, criando assim um mesossistema promotor do desenvolvimento educacional do jovem.

São os resultados desenvolvimentais do aluno, relativamente às variáveis em estudo, inferidos pela forma como o indivíduo experiêcia as suas vivências, incluindo as percepções de como os outros agem para com ele (Bronfenbrenner, 1988), que estão em estudo neste modelo.

Podemos então concluir, com base neste modelo de mediação, que os microsistemas família e escola, são preponderantes como **características promotoras de desenvolvimento** Bronfenbrenner (1989), isto é, são preponderantes em características que pressupõem uma orientação activa, como seja, a projecção do aluno no mesotempo, quando falamos do papel da escola no futuro, e em características de natureza interactiva com o ambiente, quando falamos de envolvimento escolar e do envolvimento de problemas.

Assim, as percepções dos estudantes acerca do seu ambiente de aprendizagem são críticas para o sucesso académico (Marchand, Paulson & Rothlisberg, 2001; Shochet *et al.*, 2007). Adicionalmente, ainda que haja vasta evidência acerca dos benefícios do envolvimento parental no rendimento académico (Hill *et al.*, 2004), a necessidade de esclarecer quais as características destes contextos e em que proporção influenciam os factores de vivência escolar tem sido apontada há muito (Nancy & Steinberg, 1993). Deste modo, a literatura recente tem enfatizado a necessidade de uma abordagem multidimensional, com o objectivo de diferenciar quais os padrões de interacção e características da relação com os pais que são mais influentes na realização escolar (Gonzalez-Pienda, Nunez, Gonzalez-Pumariiega, Alvarez, Roces & Garcia, 2002; Marchand *et al.*, 2001).

Por outro lado, embora os instrumentos de auto-relato constituam uma forma eficaz de aceder, rapidamente, a um grande número de participantes, não permitem uma exploração aprofundada dos contextos relacionais que estão subjacentes à realização académica dos alunos. A literatura mais recente tem vindo a apontar a importância da investigação qualitativa neste domínio, através da exploração e avaliação das atribuições e explicações dos próprios estudantes, como forma de perceber e descobrir métodos que possam aumentar a satisfação pessoal e eficácia que conduzem ao sucesso escolar (e.g., Lebedina-Manzoni, 2004, Dowson & McInerney, 2001).

Adicionalmente, embora os estudos sobre a realização académica, enfatizem, mais frequentemente, o papel dos pais e dos professores, as relações com os pares, não incluídos neste estudo, principalmente em contexto escolar desempenham igualmente um papel no sucesso escolar (Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008). Deste modo, e atendendo que falamos de adolescentes, os pares que assumem um papel relevante, considerando as relações exteriores à família, na vida dos adolescentes (Matos, 2002), sendo por isso pertinente inclui-los num estudo desta natureza.

Segundo dados fornecidos pelo site do Ministério da Educação, as taxas de insucesso e escolar até ao 3º ciclo do ensino básico são superiores em relação ao ensino secundário, bem como as taxas de abandono logo após a escolaridade obrigatória. Seria, então, pertinente avaliar as dimensões do presente estudo em alunos mais novos, uma vez que em alunos do ensino secundário as questões do abandono e do insucesso estarão menos presentes, pressupondo-se que os alunos sem quaisquer objectivos académicos já terão abandonado a escola, o que poderá constituir um viés no presente estudo. No entanto, as taxas de abandono após e durante o ensino secundário, são também elevadas.

Por outro lado, as próprias notas poderão, hipoteticamente, constituir um factor de viés pela desejabilidade social inerente, que não será, também, de descurar nas outras dimensões em estudo. Assim, as notas fornecidas pela própria escola, mediante a autorização do aluno, seriam uma medida mais fiável de medir o desempenho escolar do aluno, apesar do ser carácter redutor já anteriormente referido.

.....

Referências bibliográficas

.....

Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra : Livraria Almedina.

Almeida, L. S., Ferreira, J. G. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção de e Validação de uma Versão Reduzida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.

Almeida, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. ; & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34 (8), 907-9.

Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75, 1-18.

Antunes, C. Fontaine, A.M. (2003). As percepções dos adolescentes sobre as atitudes dos seus pais em relação ao sucesso/insucesso escolar: influência sobre a auto-estima e os resultados escolares. *Livro de resumos do V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa: ISPA.

Bowen G.L.; Richman, J.M.; Brewster, A. & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15 (4), 273 - 286.

Bowen, G. L., & Richman, J. M. (2005). *School Success Profile*. Chapel Hill: University of North Carolina, School of Social Work, Jordan Institute for Families.

Bowen, G.L.; Woolley M.E.; Richman, J.M. & Bowen, N.K. (2001). Brief Intervention in Schools: The School Success Profile. *Social Workers' Desk Reference*, 1(1), 43 - 54.

Bowen, G.L. & Richman, J.M. (2005). *School Success Profile: Scoring instructions for individual or group profile*. Chapel Hill: University of North Carolina, School of Social Work.

Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J.D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29, 199-208.

Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J.D., & Glennie, E.J. (2008). The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations*, 57, 504-516.

Brewster, K. L., & Padavic, I. (2000). Changes in gender-ideology, 1977-1996: the contributions of intracohort change and population turnover. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 447-487.

Bronfenbrenner, U. (1977). *Lewinian space and ecological substance*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 41-49. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1979). *A future perspective*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 50 - 66. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Toward a critical history of development: A propaedeutic discussion*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 60-66. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 67-93. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1989). *The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 94-105. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 106-173. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. In U. Bronfenbrenner, (Ed.) (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 3-15 Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bruyn, E.; Dekovic, M. & Meijnen, G.W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behaviour and school success in early adolescence. *Applied Development Psychology*, 24, 393 - 412.

Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among Middle and High School students. *Education*, 127(3), 328-331.

Canário, R. (2005). *Multiplicar as oportunidades educativas*. Lisboa: Debate nacional sobre a educação.

Chen, J. (2008). Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29 (2) 183-198.

Costa, M.E, & Matos, P.M. (2006). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.

Dalton J.; Elias, M.J & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont: Wadsworth.

De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opdenakker, M. C., & Onghena, P. (2003). The effect of schools and classes on language achievement. *British Educational Research Journal*, 29, 841-859.

De Groot, E.V. (2002). In their own words: students and teachers talk about learning and school. In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (Eds.) *New Directions in Measures and Methods*, 12, 157 - 206. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa-Desland, R.; Potvin, P. & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32 (4), 208 - 217.

Dimmit, C. (2003). Transforming school counselling practice through collaboration and the use of data: a study of academic failure in high school. *Professional School Counselling*, 6 (5), 340-350.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Blackwell: Malden.

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.

Entwisle, D.R. (1995). The role of schools in sustaining early childhood program benefits. *Future of Children*, 5 (3), 133-144.

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.

Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.

Fave, A. D., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 347-367.

Field, T., Diego, M., & Sanders, C. E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence*, 36(141), 106-110.

Fisher, K. (2000). Schooling issues digest. Building better outcomes: the impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour (Canberra, Department of Education, Training, and Youth Affairs).

Flook L, Repetti RL, Ullman, JB. (2005) Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.

Fredricks, J.A.; Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research, 74, 59 - 109.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.

Gest, S.D., Rulison, K.L., Davidson A.J. & Welsh, J.A. (2008) A Reputation for Success (or Failure): The Association of Peer Academic Reputations With Academic Self-Concept, Effort, and Performance Across the Upper Elementary Grades. *Developmental Psychology*, 44 (3), 625-636.

Ginther, D. K., & Pollak, R. A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671-696.

Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.

Goldin, C. (2006). The quiet revolution that transformed women's employment, education, and family. *American Economic Review* 96, 1-21.

Grolnik, W.S. & Farkas M. (2002). Parenting and development of children self regulation. In M.H. Bornstein (Ed.) *Practical Issues in Parenting* (2nd ed.) *Handbook of Parenting*, vol.5 (pp. 89 - 110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: what we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.

Grovetant, H., & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skills in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.

Hadden, P. (2000). When the school is the community: a case study of Fourche Valley School, Briggsville, Arkansas. In: "*Small High Schools That Flourish: Rural Context, Case Studies, and Resources*". Southwest Educational Development Lab. Austin, TX.

Hamre, B.K. & Pianta R.C. (2001). Early teacher-child relationships of the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625 - 638.

Hanson, T. L., & Austin, G. A. (2002). Student health risks, resilience, and academic performance in California, *California Healthy Kids Survey Factsheet 1*. Los Alamitos, California: West Editions.

Harrison, P. A., & Gopalakrishnan, N. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113-120.

Heaven, P. & Newbury, K. (2004). Relationships between adolescent and parental characteristics and adolescent's attitudes toward school and self rated academic performance. *Australian Journal of Psychology*, 56 (3), 173-180.

Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Henry, D. (2000). Peer groups, families and school failure among urban children: elements of risk and successful interventions. *Preventing School Failure*, 44 (3), 97-104.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Langsford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.

Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they are related to school reading: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686 - 697.

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.

Hoover-Dempsey, K.; Battiato, A.; Walker, J.; Reed, R.; DeJong, J. & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (5), 195 - 209.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.

Hui, E. K. P. (2000). Personal concerns and their causes: perceptions of Hong Kong Chinese adolescent students. *Journal of Adolescence*, 23, 189-203.

Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 4, 431-448.

Jordan, W.J. & Nettles, S.M. (1999). *How students invest their time out of school: Effects on school engagement, perceptions of life changes, and achievement*. Report No. 29. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement

Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais : ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa : Gradiva.

Kenny, M.E., Gualdron, L., Scanlon, D., Sparks, E., Blustein, D.L. & Jernigan, M. (2007). Urban Adolescents' Constructions of Supports and Barriers to Educational and Career Attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 3, 336-343.

Klem, A.M. & Connell, J.P. (2004). Relationship matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262 - 273.

Korkmaz, I. (2007). Teachers' opinions about the responsibilities of parents, schools, and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127 (3), 389 - 399.

Laible, D., Carlo, G. & Raffaelli, M. (2000) The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 45-59.

Liu, X., & Kaplan, H. B. (1999). Explaining the gender difference in adolescent delinquent behavior: a longitudinal test of mediating mechanisms. *Criminology*, 37, 195-215.

Lebedina-Manzoni, M. (2004). To what students attribute their academic success and unsuccess. *Education*, 124 (4), 699 - 708

Lizasoain, L., Jaoristi, L., Lukas, J. F., & Santiago, K. (2007). Efectos contextuales del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio diferencial del nivel socioeconómico familiar y del centro escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(8), 1-35.

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.

Ma, X. (2000). Socioeconomic gaps in academic achievement within schools: are they consistent across subject areas? *Educational Research and Evaluation*, 6(4), 337-355.

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

Marchant, G.; Paulson, S. & Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505 - 519.

Marksab, G., Cresswellb, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo : da investigação às práticas*. Porto : Edições Asa.

Mau, W., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.

McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavioural, academic failure and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8 (3), 130-140.

McInerney, D. M.; Dowson, M. & Yeung, A.S. (2005). Facilitating conditions for school motivation: construct validity and applicability. *Educational and Psychological Measurement*, 65 (6) 1046 - 1066.

Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 1069-1080.

Minke, K. & Anderson, K. (2005). Family - school collaboration and positive behaviour support. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 7 (3), 181 - 185.

Mounts, N. (2002). Parental management of adolescents peer relationships in context: the role of parenting stile. *Journal of Family Psychology*, 16 (1), 58 - 89.

Nancy, D., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Orr, A. J. (2003). Black-white differences in achievement: the importance of wealth. *Sociology of Education*, 76(4), 281-304.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows Version 10*. Buckingham: Open University Press.

Parracha, D.T. (2000). *Objectivos de realização e sucesso escolar na adolescência: contributos para a perspectiva sociocognitiva da motivação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pianta, R. C., & La Paro, K. M. (2003). Improving school success. *Educational leadership*, 60 (7), 24-29.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement: *Journal of Educational Psychology*, 92, 544 - 555.

Pong, S. L., & Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of Middle and High School. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147-167.

Powers, J., Bowen, G. & Rose, R. (2005). Using social environment assets to identify intervention strategies for promoting school success. *Children & Schools*, 27 (3), 177-187.

Reynolds, J. R., & Burge, S. W. (2007). Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. *Social Science Research*, 37(2), 485-499.

Rimm - Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2001). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (5), 491 - 511.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.

Rowe, D. C., Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J. (1995). Sex differences in crime: do means and within-sex variation have similar causes? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 32, 84-100.

Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.

Sanders, C.; Field, T. & Diego, M. (2001). Adolescents' academic expectations and achievement. *Adolescence*, 36 (144), 795-802.

Seroczynski, A., Jacquez, F., & Cole, D. (2003). Depression and suicide during adolescence. In G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 550-573). Malden, MA: Blackwell.

Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.

Solomon, D.; Battistich, V.; Watson, M.; Schaps, E. & Lewis, C. (2000) A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.

Spera, C. (2005). A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and Adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125 - 146.

Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27, 170-178.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent - adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 11 (1), 1-19.

Stipek, D. (2001). Pathways to constructive lives: the importance of early school success. In: *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*. Bohart, Arthur C.; Stipek, Deborah J. (Eds.); Washington, DC, US: American Psychological Association, pp. 291-315.

Stipek, D.; Givven, K.; Salomon, J. & Macgyvers, V. (1998). Can teacher intervention improve classroom motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66, 319 - 337.

Storvoll, E. E., Wichstrom, 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, 194-209.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (1996). Cleaning up your act: screening data prior to analysis. In B. Tabachnick & L. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 57-125). New York: NY: Harper Collins.

Tierney, R. J. (1998). Literacy assessment reform: Shifting beliefs, principled possibilities, and emerging practices. *The Reading Teacher*, 51(5), 374-390.

Tinklin, T. (2003). Gender Differences and High Attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-325.

Urdan, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: a qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, XXII, 1, 7-21.

Weiss, J. W., Liu, I., Sussman, S., Palmer, P., Unger, J. B., Cen, S., et al. (2006). After-school supervision, psychosocial impact, and adolescent smoking and alcohol use in China. *Journal of Child and Family Studies*, 15(4), 445-462.

Welsh, M.; Parke, R.D.; Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463 - 481.

Wentzel, K.R. (1999). Social Relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202 - 209.

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*. *Family Relations*, 56, 92-104.

Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of academic achievement: an examination of sixth- and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37(146), 255-266.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2007). Gender differences in adolescent concerns and emotional well-being: perceptions of Singaporean adolescent students. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 63-80.

Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology*, 25(5), 537-554.

.....

Anexos

.....

Anexo 1

Itens do questionário demográfico

Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

Idade:

- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18 ou mais

Pai

Profissão:

Habilitações literárias:

- ☐ Não sabe ler nem escrever
- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Cursos Técnicos/ Bacharelato
- ☐ Licenciatura ou mais

Mãe

Profissão:

Habilitações literárias:

- ☐ Não sabe ler nem escrever
- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Cursos Técnicos/ Bacharelato
- ☐ Licenciatura ou mais

Qual a utilidade da escola para te preparar para o teu futuro (escolar ou profissional) após o ensino secundário?

- ☐ Não sei o que quero fazer após o ensino secundário.
- ☐ Não é nada útil.
- ☐ Tem alguma utilidade.
- ☐ É muito útil.

Pretendes ingressar num curso superior após completares o ensino secundário?

- ☐ Acho que não vou terminar o ensino secundário.
- ☐ Não.
- ☐ Sim, talvez.
- ☐ Sim, de certeza.

Anexo 2

Escalas de Sucesso Escolar

Realização escolar

No último período de avaliação, qual foi, aproximadamente, a média das tuas notas?

- ☐ 17 - 20 Valores
- ☐ 16 - 13 Valores
- ☐ 12 - 10 Valores
- ☐ 9 ou menos de 9 valores

No último período de avaliação, quantas negativas tiveste?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três ou mais

Quantas vezes repetiste um ano?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três ou mais

Comparando as tuas notas com as dos outros alunos da tua turma, como as classificas?

- ☐ Muito melhor que a maioria
 - ☐ Melhor que a maioria
 - ☐ Semelhantes á maioria
 - ☐ Pior que a maioria
 - ☐ Muito pior que a maioria
-

Envolvimento Escolar

Em que medida te identificas com cada uma das seguintes afirmações?	Não me identifico nada	Identifico-me um pouco	Identifico-me muito
a) Acho a escola entusiasmante.	①	②	③
b) Sinto vontade e curiosidade de aprender coisas novas na escola.	①	②	③
c) Tenho vontade de ir para a escola.	①	②	③

Evitamento de Problemas

Durante os últimos 30 dias, quantas vezes te aconteceram cada uma das seguintes situações:	Nunca	Uma ou duas vezes	Mais de duas vezes
a) Entreguei um trabalho de casa atrasado, ou não o entreguei.	①	②	③
b) Cheguei atrasado á escola (sem justificação).	①	②	③
c) Faltei, pelo menos, a uma aula.	①	②	③
d) Não me comportei adequadamente nas aulas.	①	②	③
e) Fui chamado à atenção por um professor devido ao meu comportamento, assiduidade ou pontualidade.	①	②	③
f) Fui chamado ao conselho executivo por problemas de assiduidade e de comportamento.	①	②	③
g) O meu encarregado de educação foi avisado acerca do meu comportamento ou assiduidade.	①	②	③
h) O meu encarregado de educação foi avisado acerca das minhas notas, ou trabalhos de casa.	①	②	③
i) Entrei em desacordo com um professor.	①	②	③
j) Agredi, ou fui agredido fisicamente outros alunos.	①	②	③
k) Fui suspenso.	①	②	③

Clima de Aprendizagem

Em que medida concordas com cada uma das seguintes afirmações:	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
a) As necessidades dos alunos vêm em primeiro lugar na minha escola.	①	②	③	④
b) Todos os alunos são importantes na minha escola.	①	②	③	④
c) Esta escola é muito boa para se frequentar.	①	②	③	④
d) Os adultos que trabalham nesta escola valorizam as ideias e opiniões dos alunos.	①	②	③	④
f) Esta escola oferece aos alunos boa educação.	①	②	③	④
g) Os professores desta escola preocupam-se com os alunos.	①	②	③	④
h) O presidente do conselho executivo desta escola preocupa-se com a assiduidade dos alunos.	①	②	③	④

Apoio dos Professores

Em que medida concordas com cada uma das seguintes afirmações acerca dos professores da tua escola?	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
a) Os meus professores preocupam-se comigo.	①	②	③	④
b) Os meus professores ouvem o que eu tenho para dizer.	①	②	③	④
c) Os meus professores preocupam-se se eu venho ou não às aulas.	①	②	③	④
d) Recebo muitos encorajamentos dos meus professores.	①	②	③	④
e) Sou respeitado e apreciado pelos meus professores.	①	②	③	④
f) Os meus professores valorizam o meu esforço quando me empenho.	①	②	③	④
g) Os meus professores preocupam-se com as minhas notas.	①	②	③	④
h) Os meus professores esperam que eu dê o meu melhor.	①	②	③	④

Satisfação Escolar

Em que medida te identificas com cada uma das seguintes afirmações?

	Não me identifico nada	Identifico-me um pouco	Identifico-me muito
a) Gosto de frequentar esta escola.	①	②	③
b) Tenho uma boa relação com os outros alunos desta escola.	①	②	③
c) Tenho uma boa relação com os professores desta escola.	①	②	③
d) Estou a receber uma boa educação nesta escola.	①	②	③

Apoio Parental

Durante os últimos 30 dias, com que frequência as pessoas que vivem contigo te deram apoio nos seguintes aspectos?

	Nunca	Uma ou duas vezes	Mais de duas vezes
a) Fizeram-te sentir que gostam de ti.	①	②	③
b) Valorizaram-te.	①	②	③
c) Disseram-te que fizeste um bom trabalho.	①	②	③
d) Fizeram-te sentir especial.	①	②	③
e) Passaram tempo livre contigo.	①	②	③

Ambiente Familiar Académico

Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo, cada uma das seguintes questões:

	Nunca	Uma ou duas vezes	Mais de duas vezes
a) Escolha de áreas de ensino.	①	②	③
b) Matéria dada nas aulas.	①	②	③
c) Assuntos da actualidade.	①	②	③
d) Política.	①	②	③
e) Os teus planos para o futuro.	①	②	③
f) Escolhas profissionais.	①	②	③
g) Os teus planos para o ensino superior.	①	②	③

Apoio Educativo Parental

Durante os últimos 30 dias, com que frequência os adultos que vivem contigo agiram do seguinte modo:	Nunca	Uma ou duas vezes	Mais de duas vezes
a) Foram a uma reunião de pais ou outro tipo de acontecimento na escola.	①	②	③
b) Encorajaram-te a ter boas notas.	①	②	③
c) Ajudaram-te a adquirir livros ou outros materiais necessários para o trabalho da escola.	①	②	③
d) Elogiaram-te ou recompensaram-te pelo teu esforço na escola.	①	②	③
e) Ofereceram-se para te ajudarem nos trabalhos de casa ou outros trabalhos da escola.	①	②	③

Expectativas Parentais de Comportamento Escolar

Indica em que grau os adultos com quem vives ficariam aborrecidos se:	Nada aborrecidos	Um pouco aborrecidos	Muito aborrecidos
a) Entregasses um trabalho atrasado ou não o entregasses.	①	②	③
b) Chegasses atrasado á escola (sem justificação).	①	②	③
c) Faltasses a uma aula (sem justificação).	①	②	③
d) Tivesses uma negativa.	①	②	③
e) Gozasses com outro aluno.	①	②	③
f) Provocasses outro aluno.	①	②	③
g) Não te comportasses adequadamente nas aulas.	①	②	③
h) Um professor te mandasse para o conselho executivo por mau comportamento.	①	②	③
i) Agredisses, ou fosses agredido fisicamente outros alunos.	①	②	③
j) Entrasses em desacordo com um professor.	①	②	③
k) Fosses suspenso.	①	②	③
l) Levasses uma arma para a escola.	①	②	③