

Motivação escolar em função da família na adolescência*

Feliciano Veiga
Júlia Antunes

Resumo. Este estudo teve como objectivo a análise da relação entre a motivação para o trabalho escolar e variáveis ligadas ao contexto familiar dos jovens. As variáveis ligadas à família foram as seguintes: autoridade parental, percepção de apoio dos pais, habilitações escolares dos pais, autoconceito familiar, amizade dos irmãos, divórcio versus não divórcio dos pais, e ainda visualização televisiva de programas agressivos. A amostra foi constituída por 365 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), da zona escolar de Parede, englobando sujeitos diferenciados ainda quanto ao sexo. Como instrumento de avaliação, utilizou-se o “Inventory of School Motivation”, de McInerney, Roche, McInerney e Marsh (1997) e já objecto de adaptação (Veiga et al., 2003), com os seguintes factores: empenhamento na tarefa, competitividade, sociabilidade, percepção da competência e esforço. A análise dos resultados permitiu observar, na generalidade das situações, diferenças significativas na motivação para o trabalho escolar, em função de cada uma das variáveis independentes, apresentando-se tais diferenças favoráveis aos grupos de pertença com melhores contextos familiares. O estudo termina com a discussão dos resultados e sua comparação com investigações anteriores algo similares, remetendo para a necessidade de novas pesquisas, em função de variáveis não apenas familiares, mas também escolares e pessoais.

Palavras-chave. Família, Motivação, Adaptação à escola, Trabalho dos jovens.

Abstract. This study aimed to analyse the relation between motivation for school work and variables related to adolescent’s family context. The variables associated with the family were the following: parental authority, perception of parents’ support, parents’ qualifications, family self-concept, friendship between brethren, parents’ divorce *versus* non-divorce and television viewing of aggressive programs. The sample consisted of 365 subjects of different school years (7th, 9th and 11th grades) from the Parede school district, representing both sexes. Assessment was carried out with the *Inventory of School Motivation*, by McInerney, Roche, McInerney and Marsh (1997), which has already been adapted (Veiga *et al.*, 2003), with the following factors: effort put into a task, competitiveness, sociability, perception of competence and effort. Analysis of the results showed, in most situations, significant differences in motivation for school work, according to each of the independent variables; these differences were favourable to those groups that had better family contexts. The study ends with a discussion about the results and their comparison with somewhat similar investigations previously undertaken, and calling for further research in light of not just family, but also school and personal variables.

Keywords. Family, Motivation, Adjustment to school, Adolescents’ work.

Resultados de várias investigações (Aunola et al, 2003; Eccles, Lord e Buchanan, 1996; Felner, Aber, Primavera e Cauce, 1985) revelam que a participação dos pais na escola está relacionada com o desempenho escolar do aluno, ou seja, quanto maior o seu envolvimento na educação dos filhos maior o aproveitamento escolar. O modelo familiar vive transformações importantes, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, o aparecimento de novos padrões de convivência e de referências identitárias e o aumento dos níveis de separação de casais. A reestruturação familiar e a reorganização dos papéis ligam-se também à redefinição das posições de autoridade. A

* Veiga, F. H., & Antunes, J. (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.

investigação tem também mostrado que, na maior parte dos casos, o fracasso escolar atinge os alunos de famílias mais pobres e que menos valorizam a escola.

Segundo Montandon e Perrenoud (1987:7), "de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família". Os alunos sentem necessidade de ajuda dos familiares ou vizinhos para a realização dos "deveres de casa", levando a família em casa a participar na vida da escola. A forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam muito, dependendo de diversos factores, como cultura de escola, ou a estrutura e a tradição de escolarização das famílias.

Motivação escolar e família

Estudos sobre a motivação e a contribuição parental para a transição escolar destacaram a importância de duas dimensões parentais básicas relacionadas com o funcionamento do aluno: envolvimento parental (a provisão de recursos para a criança) e apoio na autonomia, a consideração da criança como um ser activo e com vontade própria (Isakson e Jarvis, 1999). O envolvimento parental e o apoio contribuem para a autonomia do aluno na realização das actividades académicas e funcionam como um reforço positivo na realização e no sentimento de competência. Por outro lado, o envolvimento parental e o apoio na autonomia podem funcionar como amortecedores de dificuldades sentidas e como facilitadores das transições. Vários estudos referem relações positivas entre as dimensões parentais e os índices de funcionamento do aluno que passam por uma transição escolar (Isakson e Jarvis, 1999; Eccles, Lord e Buchanan, 1996; Ratelle, Larose, Guay e Sénécal, no prelo). Outros autores (Eccles, Lord e Buchanan, 1996) observaram que o estilo parental pode agir como um factor protector durante as transições escolares, como, por exemplo, na transição para a escola secundária que é caracterizada por um aumento de competição com menos oportunidades para fazer escolhas (Eccles et al., 1996).

Hansen (1986) identificou, a partir das descrições dos alunos, três tipos de contextos (quer familiares, quer escolares): contextos 'coesivos', onde as regras de 'permuta' e as regras 'comunitárias' são fortes; contextos 'coercivos', onde são fortes as regras de 'permuta', mas fracas as regras 'comunitárias'; e contextos '*laissez-faire*', onde os dois tipos de regras são fracas. Confirmou que as crianças oriundas de famílias coesivas, regra geral, eram as que obtinham melhores notas. Mas, sobretudo, verificou que as crianças obtinham maior rendimento académico em aulas, cujas regras de interacção eram parecidas às que experienciavam nas suas famílias. As crianças de famílias coesivas, embora obtivessem, regra geral, melhores notas do que as outras, este facto tornava-se mais acentuado quando o ambiente de aula era coesivo; as crianças de famílias coercivas obtinham melhores notas em contextos coercivos, notas menos boas em aulas tipo 'deixa andar' ('*laissez-faire*') e fracas em contextos coesivos (Moos, 1991).

Marjoribanks (1991) investigou as interligações entre as características estruturais e psicossociais das famílias e das escolas, e suas consequências sobre os resultados escolares. Verificou que rapazes que tinham o apoio de uma família orientada para assuntos de natureza intelectual e que percebiam o ambiente escolar como mais 'intelectual' e compreensivo, revelavam maior autoconceito académico e mostravam um entusiasmo maior pela escola. Constatou que se as exigências dos pais em relação à realização escolar aumentava, também aumentava o empenhamento dos filhos, mesmo que o nível académico da escola se mantivesse constante. Do mesmo modo, as percepções dos rapazes, em relação às exigências da escola, revelaram-se positivamente relacionadas

com o seu empenhamento nos trabalhos escolares, mesmo quando as exigências parentais, respeitantes ao desempenho escolar, se mantinham constantes. Fontaine (1991) sublinha a importância da confrontação 'extra-escolar', do nível de realização do aluno, com o nível de exigências parental, acrescentando que "tal confrontação terá um efeito no conceito de competência própria dos adolescentes da classe média (...); a importância atribuída pelas classes médias ao sucesso escolar, como via privilegiada de mobilidade social ascendente, gera critérios intrafamiliares, de sucesso extremamente exigentes, que não se compadecem com resultados escolares médios" (p.49).

Plomin e DeFries (1985) verificaram que as crianças oriundas de famílias coesivas, isto é, famílias em que existe o sentimento de unidade e onde predominam a interacção amigável, a cooperação, a liderança democrática, que dão relevo à independência, à autonomia, ao trabalho intelectual e à participação social, mostram ser mais competentes do ponto de vista académico. Outros autores (Felner, Aber, Primavera e Cauce, 1985) confirmaram que a maior coesão familiar se associava a um maior rendimento académico, mas também um autoconceito mais elevado e baixa taxa de absentismo. Neste sentido, Nelson (1984) verificou que 'famílias coesivas e bem organizadas' tendiam a promover o autoconceito académico dos alunos; verificou que alunos que percebiam tanto o contexto familiar como o escolar, como estruturados e apoiados, eram os que possuíam autoconceitos académicos mais elevados, o que releva a ideia de que alguns aspectos dos contextos familiar e escolar têm efeitos multiplicadores.

Inseridas no estudo da relação entre o rendimento dos alunos a matemática e as representações dos pais, os resultados de uma recente investigação (Aunola et al, 2003) revelam que a opinião dos pais acerca da capacidade matemática dos filhos está associada ao desempenho matemático destes: as crianças cujos pais *acreditaram*, realisticamente, nas suas capacidades matemáticas obtiveram bons resultados a Matemática; este resultado é consistente com outros estudos transversais (Entwisle e Alexander, 1990; Galper *et al.*, 1997; Hess *et al.*, 1984; Stevenson e Newman, 1986). Uma explicação para os resultados do referido estudo (Aunola *et al.*, 2003) é que os pais que acreditam nas capacidades matemáticas das suas crianças fornecem-lhes tarefas e oportunidades mais desafiantes para as suas capacidades de resolução de problemas matemáticos (Musun-Miller e Blevins-Knabe, 1998). É também possível que os pais que acreditam realisticamente nas habilidades matemáticas das suas crianças sejam eles próprios bons a Matemática e tenham atitudes positivas para com a Matemática (Huntsinger *et al.*, 1997) e, conseqüentemente, incentivem os filhos em actividades matemáticas. Os resultados mostraram também que o desempenho matemático das crianças se reflectiu na opinião dos seus pais: o elevado desempenho na Matemática aumentou a opinião positiva dos pais sobre a competência matemática dos seus descendentes (Parsons *et al.*, 1982; Phillips, 1987). Este resultado está de acordo com a noção de que o *feedback* escolar pode ter um efeito correctivo na opinião dos pais (Entwisle e Hayduk, 1978).

Para além destes aspectos anteriores, mais ligados à família, é de referir que a literatura sobre a motivação do aluno têm dado especial importância aos componentes cognitivos, como metas, percepções, crenças, atribuições, percepções de competência e crenças de auto-eficácia (Graham e Weiner, 1996; Maehr e Meyer, 1997; Weiner, 1990; Ames, 1992; Schutz, 1994; Urdan, 1997; Bandura, 1993). Outros estudos salientam outras dimensões que poderão influenciar os resultados escolares dos alunos, como a ajuda do professor (Brookover et al., 1979; Veiga, 2001), as normas de grupo e a cooperação (Brookover et al, 1979; Wynne, 1981), as recompensas e os louvores

(Brookover et al., 1979; Wynne, 1981), a definição de objectivos realistas (Ellet e Walberg, 1979; Phi Delta Kappan, 1980).

Neste contexto, o objectivo central da presente investigação prendeu-se com o estudo da relação entre a motivação para o trabalho escolar e variáveis ligadas ao contexto familiar dos alunos. Relativamente às variáveis ligadas à família (autoridade parental, percepção de apoio dos pais, habilitações escolares dos pais, autoconceito familiar, amizade dos irmãos, divórcio versus não divórcio dos pais, e ainda visualização televisiva de programas agressivos), procurou-se analisar quais as que variam com a motivação escolar, podendo, assim, influenciar o rendimento académico dos alunos.

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por um total de 365 alunos adolescentes de ambos os sexos, dos 7º, 9º e 11º anos frequentando escolas da zona escolar de Parede, com uma grande heterogeneidade sócio-cultural dos alunos.

Instrumentos

Para avaliar as diferentes variáveis do presente estudo, utilizaram-se os instrumentos seguidamente referidos, todos eles com índices de fiabilidade (coeficientes *Alpha*) adequados ao objectivo do presente estudo. O *Questionário de Motivação Escolar* (MOT) foi apresentado em anterior estudo (Veiga et al., 2003), em que se procedeu à adaptação do “Inventory of School Motivation”, elaborado e referido em anteriores estudos (Maehr, 1984; McInerney, 1992; McInerney, Roche, McInerney e Marsh, 1997). A análise factorial dos resultados apresentou uma explicação de 55.4% da variância total. A estrutura factorial ficou constituída por 5 factores: Empenhamento na tarefa; Competitividade; Sociabilidade; Percepção da Competência e Esforço/Incentivos.

O *autoconceito familiar* foi avaliado com itens extraídos do *Piers-Harris Children Self-concept Scale* (Piers, 1988), especificamente os que apresentavam conteúdos relativos a figuras parentais. A *Escala de Percepção de Apoio Parental* (EPAP) incluiu cinco itens: 1. O meu pai interessa-se pelos meus estudos; 2. A minha mãe interessa-se pelos meus estudos; 3. Os meus pais consideram-me um aluno inteligente; 4. O meu pai gosta dos meus amigos; 5. A minha mãe gosta dos meus amigos. Os primeiros três itens dizem respeito ao interesse dos pais pela actividade escolar dos filhos, e os dois últimos itens ao interesse dos pais pelos amigos dos filhos. As respostas são de tipo *Likert* (1- Bastante em desacordo; 2- Em desacordo; 3- De acordo; 4- Bastante de acordo). Na amostra global, o *Alpha* foi de 0.64. Para avaliar a *autoridade parental*, utilizaram-se dois itens, com a seguinte formulação: 1. O meu pai lida comigo de uma forma autoritária, compreensiva ou indiferente; 2. a minha mãe lida comigo de uma forma autoritária, compreensiva ou indiferente. Na amostra global, o *Alpha* foi de 0.52. Para avaliar a amizade dos irmãos, utilizou-se o item *Os meus irmãos são meus amigos*, com respostas de tipo *Likert* (1-4; Bastante em desacordo, bastante de acordo).

Procedimento

A aplicação dos questionários ocorreu em cada turma, durante o tempo de aula, tendo os alunos colaborado com base no voluntariado e dispondo do tempo necessário para responder a todas as questões. Não houve limite de tempo de resposta aos

diferentes questionários, verificando-se que todo o processo ocupou cerca de 30 a 45 minutos conforme as turmas e os anos de escolaridade.

Resultados

Motivação e Percepção de Apoio dos Pais. Das dimensões da Motivação Escolar, as dimensões *empenhamento na tarefa*, *percepção da competência* e a Motivação total revelaram diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de alunos com baixa e alta percepção de apoio dos pais ($T=-5,524$; $p<0.001$) e ($T=-4,2312$; $p<0.001$).

Quadro 1. Diferenças na motivação em função da percepção de apoio dos pais

Dimensões	epaptotn	N	Média	D.P.	T. Sig.
ET	Baixa	205	26,341	3,932	-5,524 ***
	Alta	110	28,745	3,541	
PC	Baixa	209	12,440	2,194	-4,312 ***
	Alta	122	13,557	2,405	
MTOT	Baixa	183	73,710	8,527	-4,434***
	Alta	98	78,561	9,124	

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$ ns=não significativo

Legenda: ET = Empenhamento na tarefa; Percepção da Competência; MTOT = Motivação Total. Epatotn = percepção de apoio dos pais.

Motivação e Autoconceito Familiar. Das dimensões do questionário de Motivação Escolar, as dimensões *empenhamento na tarefa*, *sociabilidade e percepção da competência* revelaram diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de alunos com baixo e alto Autoconceito Familiar ($T= -3,996$; $p<0.001$), ($T= -2,037$; $p<0.05$) e ($T= -3,836$; $p<0.001$).

Quadro 2. Diferenças na motivação em função do autoconceito familiar

Dimensões	eaftotn	N	Média	D.P.	T. Sig.
ET	Baixo	153	26,477	3,854	-3,996 ***
	Alto	111	28,423	3,978	
SO	Baixo	161	10,459	2,173	-2,037 *
	Alto	118	11,025	2,444	
PC	Baixo	165	12,412	2,295	-3,836 ***
	Alto	118	13,474	2,300	
MTOT	Baixo	139	74,489	8,611	-2,063 *
	Alto	100	76,940	9,646	

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$ ns=não significativo

Legenda: ET = Empenhamento na tarefa; SO = Sociabilidade; PC = Percepção da Competência; MTOT = Motivação Total.

Motivação e Amizade dos Irmãos. Do questionário de Motivação Escolar, três dimensões *sociabilidade*, *percepção da competência* e a Motivação Total revelaram diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de alunos com baixa e alta amizade dos irmãos ($T= -3,551$; $p<0.001$), ($T= -2,535$; $p<0.05$) e ($T= -1,939$; $p<0.05$).

Quadro 3. Diferenças na motivação em função da amizade dos irmãos

Dimensões	air	N	Média	D.P.	T. Sig.
SO	Baixa	38	9,500	2,239	-3,551 ***
	Alta	282	10,851	2,196	
PC	Baixa	37	11,918	2,228	-2,535 *
	Alta	284	12,943	2,322	
MTOT	Baixa	31	72,612	11,392	-1,939 *
	Alta	240	76,033	8,934	

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$ ns=não significativo

Legenda: SO = Sociabilidade; PC = Percepção da Competência; MTOT = Motivação Total.

Motivação e Autoridade do Pai. Na análise dos resultados do questionário de Motivação Escolar com a variável Autoridade do Pai – Pai autoritário/compreensivo – observou-se que nenhuma das dimensões da motivação revelou diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de pais. Quanto à Motivação Escolar com a variável Autoridade do Pai – Pai autoritário/indiferente – nas dimensões *competitividade e esforço/incentivos* verificaram-se diferenças significativas (T=2,493; p<0.01), (T=2,000; p<0.05), entre as médias dos grupos pais. No que diz respeito à análise da Motivação Escolar com a variável Autoridade do Pai – Pai compreensivo/indiferente –, somente na dimensão *esforço/incentivos* se verificaram diferenças significativas (T=2,150; p<0.05), entre os dois grupos de pais: o grupo dos pais compreensivos apresentou um valor da média mais elevado do que o grupo de pais indiferente.

Quadro 4. Diferenças na motivação em função da autoridade do pai

Dimensões	Paiaut Autor/indif	N	Média	D.P.	T. Sig.	Paiaut compre/indif	N	Média	D.P.	T. Sig.
CO	autor	39	16,6410	4,107	2,493	compre				ns
	indif	34	13,9706	5,042	**	indif				
ESI	autor	45	9,6222	2,259	2,000	compre	252	9,436	2,267	2,150
	indif	35	8,5429	2,559	*	indif	35	8,542	2,559	*

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001 ns=não significativo
Legenda: CO = Competitividade; ESI = Esforço/Incentivos

Motivação e Autoridade da Mãe. Na análise dos resultados do questionário de Motivação Escolar com a variável Autoridade da Mãe – Mãe autoritária/compreensiva –, observou-se que nenhuma das dimensões da motivação revelou diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de Mães. Quanto à relação da Motivação Escolar com a variável Autoridade da Mãe – Mãe autoritária/indiferente –, nas dimensões *sociabilidade e percepção da competência* verificaram-se diferenças significativas (T=2,186; p<0.05), (T=2,452; p<0.05) entre as médias dos grupos de Mães, em ambas as dimensões os valores das médias do grupo de mães autoritárias era superior aos valores das médias das mães indiferentes. No que diz respeito à análise da Motivação Escolar com a variável Autoridade da Mãe – Mãe compreensiva/indiferente –, somente na dimensão *sociabilidade* se verificaram diferenças significativas (T=2,668; p<0.01) entre os dois grupos de mães: o grupo das mães compreensivas apresentou um valor da média mais elevado do que o grupo de mães indiferentes.

Quadro 5. Diferenças na motivação em função da autoridade da mãe

Dimensões	Maeaut Autor/indif	N	Média	D.P.	T. Sig.	Maeaut Compre/indif	N	Média	D.P.	T. Sig.
SO	autor	26	10,807	1,789	2,186	compre	300	10,766	2,189	2,668 **
	indif	13	9,076	3,174	*	indif	13	9,076	3,174	
PC	autor	26	13,653	2,189	2,452	compre				ns
	indif	10	11,600	2,412	*	indif				

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001 ns=não significativo
Legenda: SO = Sociabilidade; PC = Percepção da Competência

Motivação e Programas televisivos. Na análise da influência do visionamento de programas televisivos na motivação escolar verificou-se que apenas a dimensão empenhamento na tarefa revelou diferenças estatisticamente significativas (T= -2,560; p<0.01) entre os dois grupos de alunos que visionam ou não de programas agressivos, sendo a média destes últimos superior.

Motivação e Coesão Familiar. Na análise da motivação escolar com a variável coesão familiar verificou-se que nenhuma das dimensões da motivação revelou diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos de pais considerados (Pais separados ou divorciados/Pais não separados ou divorciados).

Motivação e Habilidades dos pais. Na análise da Motivação escolar com a variável Habilidades dos Pais, verificou-se que só uma das dimensões da motivação, a *sociabilidade*, revelou diferenças significativas ($T= 2,266$; $p<0.05$) entre os resultados dos dois grupos de pais considerados – Pais de baixo nível de habilidades e Pais alto nível de habilidades –, tendo os primeiros uma média superior.

Discussão e conclusões

O presente estudo partiu do suposto que a motivação escolar dos alunos sofre influência de variáveis ligadas ao contexto familiar. A análise dos resultados permitiu observar que a motivação geral dos alunos, sobretudo o empenhamento na tarefa e na percepção da competência, apresentou-se maior nos alunos com maior autoconceito familiar, destacando-se o apoio dos pais. De forma algo semelhante, foi salientada a importância da amizade dos irmãos na sociabilidade e na percepção da competência dos alunos. A visualização maior de programas agressivos na TV contribuiu, como esperado, para a existência de níveis inferiores de empenhamento dos alunos nos trabalhos escolares. Estes elementos vão no sentido dos estudos revistos (Eccles, Lord e Buchanan, 1996; Isakson e Jarvis, 1999; Huntsinger, Jose, Larsou, Krieg, e Shaligram, 2000; Isakson e Jarvis, 1999).

Os elementos anteriormente apresentados e a ausência de diferenças significativas na motivação entre alunos com pais separados ou não separados, permitem avançar a ideia de que o fundamental para os alunos é a percepção da família como fonte de apoio, quer em famílias com divórcio quer em famílias unidas. Tais resultados apresentam-se em consonância com anteriores trabalhos (Felner, Aber, Primavera e Cauce, 1985; Nelson, 1984; Plomin e DeFries, 1985; Veiga, 2000).

No contraste pai autoritário versus pai compreensivo, nenhuma das dimensões da motivação revelou diferenças significativas. No contraste pai autoritário versus pai indiferente, a competitividade e o esforço apresentaram-se maiores no primeiro grupo. O esforço foi também maior no grupo dos pais compreensivos do que no grupo de pais indiferentes. Quanto às mães, os resultados foram semelhantes aos obtidos com os pais, especificamente os seguintes: no contraste mãe autoritária versus mãe compreensiva, nenhuma das dimensões da motivação revelou diferenças significativas; no contraste mãe autoritária versus mãe indiferente, a sociabilidade e percepção da competência apresentaram-se maiores no primeiro grupo; a sociabilidade foi também maior no grupo das mães compreensivas do que no grupo de mães indiferentes. Estes mesmos elementos corroboram parcialmente anteriores estudos (Hansen, 1986; Moos, 1991; Fontaine, 1991; Miller et al., 1993).

Nas implicações do presente estudo para a educação, é de destacar, para além da educação de pais, a necessidade de fortalecer a ligação da escola com a família, no sentido de promover o bem-estar e o sucesso dos alunos. A formação de pais, pelos professores e com os professores, pode e deve ser valorizada. A escola deve funcionar como um sistema compensatório das deficiências familiares, acautelando elevada descontinuidade entre os dois contextos. Epstein (1983) verificou que contextos escolares que incitavam à participação dos alunos eram particularmente positivos para alunos oriundos de famílias que não valorizavam a participação nas decisões, especialmente quando esses alunos estavam preparados para a mudança. O insucesso escolar, a elevada taxa de absentismo e a desistência, que se verificam sobretudo entre crianças oriundas dos estratos sócio-culturais mais baixos, têm sido associados a uma descontinuidade acentuada entre os contextos escolar e familiar; alunos com uma

orientação externa podem sentir-se desenquadrados em ambientes que requeiram uma participação acentuada, independência e autonomia para as quais não estão preparados, podendo esta situação traduzir-se em ansiedade, o que não sucede, regra geral, com alunos com uma orientação interna, habituados à participação nas actividades da família, à independência e a assumir responsabilidades (Moos, 1991). Assim, na organização do contexto de aula, o professor deverá ter em atenção o contexto familiar do aluno, para não provocar roturas que podem contribuir para o insucesso académico.

Em suma, a instituição escolar, nos seus esforços de procurar remediar os problemas da falta de motivação dos alunos, deverá contar com a contribuição das famílias. Por último, os resultados sugerem a necessidade de se desenvolverem novos estudos com variáveis escolares e pessoais dos alunos, que permitam aumentar o leque de resultados e a compreensão dos mesmos, promovendo, assim, o conhecimento da motivação escolar e contribuindo para o crescimento da investigação científica neste domínio.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n.3, p.261-71, 1992.
- Aunola, K., Nurmi, J., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23 (4), 403-421.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist*, v. 28, n. 2, p.117-148.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J., (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. New York: Praeger.
- Eccles, J. S. , Lord, S. , & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. Graber, J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ellet, C. D., & Walberg, M. J. (1979). "Principal's competency, environment and outcomes". In *Educational environments and effect*. H. J. Walberg, ed. Berkeley: Mc Cutchan.
- Entwisle, D. R., e Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Majority and minority comparisons. *Child Development*, 61, 454-471.
- Entwisle, D. R., e Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations: The academic outlook of young*
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family/school/person interactions on student outcomes. *Research on Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Felner, R. Aber, M.S., Primavera, J. & Cauce, A.M. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si-próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Galper, A., Wigfield, A., e Seefeldt, C. (1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performance on different activities. *Child Development*, 68, 897-907.
- Graham, S., &Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In: Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 63-84.
- Hansen, D. A. (1986). Family-school articulations: the effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., e Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Larson, L. S., Krieg, D. B., & Shaligram, C. (2000). Mathematics, vocabulary, and reading development in Chinese American and European American children over the primary school year. *Journal of Educational Psychology*, 92, 745-760.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Liaw, F. R., e Ching, W. D. (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American, Chinese-American, and Taiwan-Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 371-388.

- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1 - 26.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v. 9, n. 4, p. 371-409.
- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment., In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education (Vol. 1)*. Student motivation, New York, Academic Press, 115-143.
- Marjoribanks, K. (1991). Families, Schools, and Student's Educational Outcomes. In Fraser, B. & Walberg, H. (eds.), *Educational Environments*, pp.75-91. Oxford: Pergamon Press.
- McInerney, D. M. (1992). Cross-cultural insights in to school motivation. *Journal of Intercultural Studies*, 13, 53-74.
- McInerney, D. M., et al. (1997). Cultural Perspectives on School Motivation: The relevance and Application of Goal. *American Research Journal*. Pring 1997, Vol 34, n°. P. 207-236.
- Miller, N., Cowan, P., Cowan, C., Hetherington, E. & Clingempeel, W. (1993). Externalizing in Preschoolers and Early Adolescents: a cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29(1), 3-18.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang, 1987.
- Moos, R.H. (1991). Connections Between School, Work, and Family Settings. In Fraser, B. & Walberg, H. (eds.), *Educational Environments*, pp.29-53. Oxford: Pergamon Press.
- Musun-Miller, L., e Blevins, B. (1998). Adults' beliefs about children and mathematics: How important is it and how do children learn about it? *Early Development and Parenting*, 7, 191-202.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students, *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., e Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Phi Delta Kappan, (1980). *Win do some urban school succeed*. Bloomington: Phi Delta Kappan.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Piers, E. V. (1988). *Piers-Harris Children's Self- ConceptScale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Plomin, R. & DeFries, J. (1985). *Origins of individual differences in infancy: The Colorado Adoption Project*. New York, NY: Academic Press.
- Schutz, P. A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. In: Pintrich, P. R., Brown, D. R. & Weinstein, C. E. (eds.). *Students Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., p. 135-156.
- Stevenson, H., e Newman, R. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- Urdan, T.C. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. In: Maehr, M. L. & Pintrich, P. R.(eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, Conn., JAI Press,v. 10, p. 99-141.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Parteneriado Família-Escola y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina (2ª Edição revista).
- Veiga, F. H., Antunes, J., Fernandes, L., Guerra, T., & Roque, P. (2003). Motivação Escolar Dos Alunos: Um Estudo do "Inventory of School Motivation". In actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, realizado em 24, 25 e 26 de Setembro de 2003, pela Universidade do Minho e pela Universidade da Corunha. Corunha: Universidade da Corunha.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychologie*, v. 82, n. 4, p. 616-622.
- Wynne, E. A. (1981). "Looking at good school". *Phi Delta Kappan*, 62 (5), pp. 377-381.