

Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar

Diana Soares¹; <http://orcid.org/0000-0002-0379-2213>

Leandro Silva Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Resumo

Partindo de um conjunto de variáveis associadas ao sucesso/fracasso escolar, este estudo analisa como estas se combinam em perfis escolares diferenciados. Num design longitudinal, acompanharam-se 140 alunos, do 7.º ao 9.º ano, recolhendo-se medidas repetidas de variáveis psicológicas, sociofamiliares e notas escolares. Na análise de *clusters* identificaram-se três perfis escolares. O primeiro, denominado por perfil de fracasso não envolvido com a escola, corresponde ao grupo com baixas notas, cujas características pessoais e sociofamiliares dificultam a aprendizagem. O segundo grupo corresponde, igualmente, a um perfil de fracasso, apresentando, porém, características que amortecem esses efeitos negativos (perfil de fracasso escolar envolvido com a escola). O último grupo, perfil de sucesso escolar, integra alunos com boas notas, e cujas características pessoais e sociofamiliares favorecem os seus bons resultados. Esses resultados enfatizam a necessidade de ir além da nota, contrariando o peso que esta tem na definição do que é o sucesso/fracasso escolar.

Palavras-chave: Sucesso académico; família; aluno.

Beyond the grade: defining school success and failure profiles

Abstract

Based on a set of variables associated with school success / failure, this study analyses how they combine in differentiated school profiles. In a longitudinal design, 140 pupils from 7th to 9th grade were accompanied by repeated measurements of psychological, social and family variables and school grades. In the cluster analysis three school profiles were identified. The first, called failure profile not involved with school corresponds to the group with low grades, whose personal and socio-family characteristics make learning difficult. The second group also corresponds to a failure profile but has characteristics that cushion these negative effects (engaged school failure profile). The last group, school success profile, includes students with good grades, and whose personal and socio-family characteristics support their good results. These results emphasize the need to go beyond the grade; counteracting the importance it has in defining what is the school success / failure.

Keywords: Academic performance; family; student.

Para más allá de la evaluación: definición de perfiles de éxito y fracaso escolar

Resumen

Partiéndose de un conjunto de variables asociadas al éxito/fracaso escolar, en este estudio se analiza cómo estas se combinan en perfiles escolares diferenciados. En un diseño longitudinal, se acompañó 140 alumnos, del 7.º al 9.º curso, recopilándose medidas repetidas de variables psicológicas, familiares y evaluaciones escolares. En el análisis de *clusters* se identificaron tres perfiles escolares. El primero, denominado por perfil de fracaso no involucrado con la escuela, corresponde al grupo con bajas evaluaciones, cuyas características personales y socio familiares dificultan el aprendizaje. El segundo grupo corresponde, igualmente, a un perfil de fracaso, presentando, sin embargo, características que amortiguan estos efectos negativos (perfil de fracaso escolar involucrado con la escuela). El último grupo, perfil de éxito escolar, integra alumnos con buenas evaluaciones, y cuyas características personales y familiares favorecen sus buenos resultados. Estos resultados enfatizan la necesidad de ir más allá de la evaluación, contrariando el peso que esta tiene en la definición de lo que es el éxito/fracaso escolar.

Palabras clave: Éxito escolar; familia; estudiante.

1 Research Centre for Human Development - Universidade Católica Portuguesa & Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior (Portugal); dianalopessoares@gmail.com

2 Universidade do Minho – Braga – Portugal; leandro@ie.uminho.pt

Introdução

Apesar das múltiplas tentativas para definir e compreender o sucesso e fracasso escolares, estes conceitos suscitam, ainda, inúmeros questionamentos (Damasceno, Costa, & Negreiros, 2016; Pozzobon, Mahendra, & Marin, 2017). Tal dificuldade pode, em muito, dever-se à multiplicidade de fatores que influencia as aprendizagens escolares e a qualidade das mesmas, bem como as múltiplas perspectivas consideradas em sua análise (Almeida, 2002). No entanto, a aprendizagem e o sucesso escolar não se reduzem ao mero adicionamento de fatores intervenientes, antes à dinâmica da sua interação, que se traduz em trajetórias escolares únicas, identitárias de cada aluno (Almeida, Franco, Soares, Alves, & Gonçalves, 2012). Por outro lado, sabemos dos contornos culturais, sociais e políticos na forma como são definidos os conteúdos e objetivos curriculares, como são avaliados e que finalidades estão presentes nas avaliações dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos. Algumas vezes, essa avaliação assume finalidades que vão para além da monitorização das aprendizagens e assumem um papel de seriação dos alunos, proporcionando esquemas sociais de estratificação sociocultural, remetendo a culpa do não aprender para a família ou o aluno (Benavente, 1990).

No quadro da psicologia, alguma ênfase tem sido colocada nas variáveis pessoais dos alunos. Nessa perspectiva, ainda que assumidamente reducionista, aponta-se o impacto das habilidades cognitivas, das motivações, dos métodos de estudo e das características de personalidade (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007; Soares, Lemos, Primi, & Almeida, 2015). Da mesma forma, relevância de variáveis associadas às políticas educativas, à organização curricular e às práticas pedagógicas dos professores, seja, por exemplo, o relacionamento professor-aluno tem sido enfatizada, na literatura, como dimensões estruturantes na explicação do sucesso/fracasso escolar, influenciando não apenas o desempenho escolar, mas também o funcionamento social e emocional dos alunos (Ferreira, Andrade, Ferreira, & Andrade, 2017). Como tal, a compreensão do sucesso/fracasso escolar terá, necessariamente, que considerar, o par de variáveis mais centradas nas características sociais e familiares dos alunos, variáveis que descrevam os contextos onde ocorre a aprendizagem, seja a instituição escolar ou a sala de aula (Almeida & Araújo, 2014; Kaulfuss & Boruchovitch, 2016; Pozzobon et al., 2017; Soares, Almeida, & Primi, 2014).

Fundamentando-nos na multiplicidade de configurações que o sucesso e fracasso escolar podem assumir, este trabalho pretende investigar a diversidade de perfis de sucesso/fracasso escolar, enquanto resultado da conjugação de características pessoais e contextuais dos alunos.

O estudo dos perfis escolares pode ser realizado sob duas perspectivas teóricas. Adotando-se uma lógica de análise centrada nas variáveis (*variable-centered approach*) pretende-se averiguar que variáveis melhor se associam ou predizem resultados escolares (Magnusson & Bergmann, 1988). Compreender o sucesso/fracasso escolar implica, segundo essa abordagem, abranger uma pluralidade de

preditores associados aos desempenhos escolares, recorrendo a um conjunto de indicadores como as classificações escolares, o número de retenções ou as opções formativas consideradas (Castejón & Vera-Muñoz, 1996). Neste sentido, variáveis de âmbito psicológico e contextual, como as características da família (Ou & Reynolds, 2008), da comunidade (Patto, 1999; Perrenoud, 2003), as características dos professores e dos métodos de ensino e as características da própria escola (Kaulfuss & Boruchovitch, 2016) tendem a ser equacionadas na análise do sucesso/fracasso escolar. A literatura incidindo sobre a multiplicidade de potenciais preditores do sucesso/fracasso é extensa, focando tanto variáveis cognitivas (Lemos, Almeida, & Primi, 2008; Soares et al., 2015) como não-cognitivas (Pintrich & Schunk, 2002). Para além de variáveis associadas a características pessoais dos alunos, os seus contextos sociofamiliares podem influenciar suas trajetórias escolares (Prata, Barbosa-Ducharne, & Gonçalves, 2013; Soares et al., 2014).

De outra forma, o estudo dos perfis escolares dos alunos pode ser realizado seguindo uma metodologia de análise centrada na pessoa (*person-centered approach*). Nesta abordagem, desloca-se o foco da variável em si para a pessoa e para o seu padrão de respostas (Magnusson & Bergmann, 1988). Essa tipologia de estudos enfatiza os padrões de desenvolvimento dos sujeitos bem como os processos que estão associados (Magnusson & Bergmann, 1988). Recentemente vários estudos se têm desenvolvido seguindo essa abordagem, utilizando metodologias diversificadas, como a análise de *clusters* (Hayenga & Corpus, 2010) ou a análise de classes latentes (Marsh et al., 2009). Frequentemente, na literatura, articulam-se ambas as metodologias. No estudo de Marsh et al. (2009), após se identificarem cinco grupos de alunos com combinações diferenciadas de autoconceito, analisou-se a sua correlação com o desempenho escolar obtido pelos adolescentes. Hayenga e Corpus (2010), por sua vez, apuraram quatro perfis motivacionais distintos, também eles com associações diferenciadas com o rendimento escolar. Combinando dimensões pessoais, familiares e escolares, Fortin et al. (2006) apresentaram uma tipologia de abandono escolar, com a definição de quatro perfis de alunos em risco, com diferentes níveis de correlação com os desempenhos académicos. Apesar de estes estudos não se focarem nos perfis escolares na sua globalidade, apresentam metodologias que visaram a análise dos padrões individuais e dos processos que estão por detrás de variáveis como a motivação e o autoconceito académico, ambas determinantes no sucesso escolar dos adolescentes.

Tendo por base a literatura sobre a temática e as conclusões de investigações conciliando ambas as perspectivas (*person e variable centered approach*), este estudo pretendeu analisar a diversidade de perfis escolares dos alunos do Ensino Básico. Concretamente, estudou-se como a combinação de variáveis tradicionalmente associadas à aprendizagem e sucesso escolar se diferenciavam perfis escolares. A concretização desse objetivo implicou o recurso a um desenho de investigação longitudinal, bem como a uma metodologia de análise de dados centrada na pessoa (aná-

lise de *clusters*). Incluíram-se, pela sua relevância teórica, variáveis pessoais do aluno e variáveis dos seus contextos de vida e educação. Em relação às primeiras, incluíram-se variáveis cognitivas (inteligência) e não cognitivas (concretamente as metas académicas de aprendizagem e de rendimento e autoconceito académico). No domínio das variáveis contextuais, deu-se ênfase às dimensões sociofamiliares, destacando-se as habilitações escolares parentais, a aceitação e monitorização parentais, o envolvimento parental com a escola e, ainda, as expectativas parentais quanto ao percurso escolar dos educandos. As classificações académicas obtidas pelos alunos foram consideradas como indicadores do seu desempenho escolar (variáveis escolares).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 140 alunos portugueses de uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo. Esses alunos foram acompanhados ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo avaliados no 7.º e no 9.º ano de escolaridade.

No que respeita à caracterização desse grupo de participantes, este encontra-se dividido equilibradamente em relação ao sexo, sendo 47,1% do sexo masculino e 52,9% do sexo feminino. Quanto à idade, no 7.º ano, estes adolescentes tinham, em média, 12,8 anos (desvio-padrão de 1,13), variando entre os 11 e os 16 anos. No que respeita ao nível socioeconómico, a maioria dos adolescentes provem de uma classe social baixa, com 91,2% dos pais e 92,6% das mães exercendo uma profissão pouco ou não qualificada. No que se refere às habilitações escolares do pai, a média situa-se no 6.º ano de escolaridade, com desvio-padrão de 2,26. Por sua vez, o número de anos de escolaridade da mãe não se diferencia muito, com média situada no 6.º ano de escolaridade e desvio-padrão de 2,17.

Instrumentos

A recolha de dados referente às variáveis em estudo implicou a aplicação de um extenso protocolo de avaliação, cujos instrumentos se encontram adaptados para a população portuguesa.

Foi aplicada a Bateria de Provas de Raciocínio BPR7/9 (Almeida & Lemos, 2007), especificamente as subprovas Raciocínio Abstrato (RA), Raciocínio Verbal (RV) e Raciocínio Numérico (RN), calculando-se uma nota total (INTEL). Esse questionário apresenta bons índices de consistência interna para cada subteste considerado, com valores de *alpha de Cronbach* de .77, .83 e .73 para RA, RN e RV, respetivamente. Um único fator geral demonstrou-se capaz de explicar cerca de 50 a 60% da variância dos resultados obtidos nos cinco subtestes (Almeida & Lemos, 2007). Análises fatoriais confirmatórias corroboram a existência deste

fator geral comuns aos diversos subtestes (Lemos et al., 2011). Os autores obtiveram índices de ajuste adequados, com $\chi^2 = 15.7$, CMIN/DF = 3.1, RMSEA = .033, CFI = .99.

A Escala de Relações Familiares, Escolares e Motivação Académica (REFEMA-57; Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Usquiano, & Brenlla-Blanco, 2012) permitiu a recolha de informação relativa às expectativas académicas parentais (Exp.Par_7/9), envolvimento parental com a escola (Env.Par_7/9), autoconceito académico (Autoc.Ac_7/9) e metas académicas (metas de aprendizagem – M.Aprend_7/9 e metas de rendimento – M.Rend_7/9). Esta escala revela valores de *alpha de Cronbach* aceitáveis, variando entre .63 a .71 e apresentou uma estrutura fatorial entre três a quatro fatores, explicativos de 46% a 63%, bem como valores aceitáveis de consistência interna (Barca-Lozano et al., 2012).

O Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP; Barbosa-Ducharme et al., 2006) informou acerca das variáveis aceitação (Aceit_7/9) e monitorização parentais (Monit_7/9). Este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente ao nível da sensibilidade, permitindo discriminação entre os sujeitos e níveis satisfatórios de consistência interna em ambas as subescalas ($\alpha = .81$ para a aceitação parental e $\alpha = .85$ para a monitorização parental). O fator 1 explica 27,7%, correspondendo à dimensão Monitorização e o segundo, explicando 14,4% da variância, remete para a dimensão Aceitação.

As habilitações escolares parentais (Hab.Pais) foram recolhidas através de um questionário sociodemográfico, elaborado para o efeito. Recolheram-se ainda as notas escolares obtidas pelos alunos no 7.º, 8.º e no 9.º ano, calculando-se a média académica para cada estudante em cada ano (MAC7, MAC8 e MAC9).

Procedimento de recolha de dados

Seguindo um desenho de investigação longitudinal, as variáveis psicológicas, sociofamiliares e escolares foram recolhidas em dois momentos do percurso escolar dos alunos, especificamente no 7.º e no 9.º ano, existindo, como tal medidas repetidas para cada uma dessas variáveis. Excetua-se a Bateria de Provas de Raciocínio e o questionário sociodemográfico aplicados apenas no 7.º ano. No que respeita ao desempenho escolar, consideraram-se as classificações escolares obtidas nos três anos que compõem o 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal (7.º, 8.º e 9.º ano).

Em ambos momentos de avaliação o protocolo foi aplicado coletivamente em cada turma, durante um tempo letivo. Foram tomados os cuidados inerentes à confidencialidade dos dados, à adesão voluntária dos alunos e à autorização formal dos encarregados de educação para a participação no estudo.

Procedimento de análises de dados

Foi realizada uma análise de *clusters* (ou de grupos) seguindo os passos propostos por (Bergman, 1998). Esta é

uma técnica estatística multivariada que “permite agrupar os sujeitos (ou as variáveis) em grupos homogêneos relativamente a uma ou mais características comuns” (Maroco, 2010, p.419). Cada observação pertencente a um elemento desse grupo é semelhante aos restantes elementos do mesmo grupo, e diferente das observações dos restantes grupos.

O recurso a esta metodologia permitiu, tal como pretendido, a identificação de subgrupos diferenciados de alunos, partindo das variáveis recolhidas nos dois momentos de avaliação, tanto no domínio psicológico (cognitivas e não-cognitivas), como ao nível sociofamiliar e escolar. Concretamente consideraram-se para a análise as seguintes variáveis: habilidades cognitivas (7.º ano), metas de aprendizagem (7.º e 9.º ano), metas de rendimento (7.º e 9.º ano), autoconceito acadêmico (7.º e 9.º ano), habilitações escolares parentais, aceitação parental (7.º e 9.º ano), monitorização parental (7.º e 9.º ano), envolvimento parental na escola (7.º e 9.º ano), expectativas académicas parentais (7.º e 9.º ano) e desempenho escolar médio (7.º, 8.º e 9.º ano)

A testagem da hipótese de estudo decorreu em duas etapas essenciais: a primeira referente a análises de cariz mais exploratório e preliminar, e a segunda descrevendo a análise de *clusters* propriamente dita. Numa primeira etapa, realizou-se uma análise de correlação entre as variáveis, na tentativa de averiguar se existia multicolinearidade entre estas. Analisaram-se ainda os *outliers* e os *missings*. Esses últimos foram substituídos pelas médias. Posto isto, procedeu-se à análise de *clusters*. Neste tipo de análise, os agrupamentos de sujeitos ou variáveis podem ser feitos a partir de medidas de semelhança ou de dissemelhança (distância) entre, inicialmente, dois sujeitos e, posteriormente, entre dois *clusters* de observações, usando técnicas hierárquicas e não hierárquicas de agrupamento de *clusters* (Maroco, 2010). No caso concreto deste estudo, esta análise foi realizada com recurso ao *hierarchical clustering algorithm*, uma das técnicas estatística mais adequadas para obter grupos homogêneos de casos (Maroco, 2010). Este método parte de cada caso (ou seja, cada estudante) enquanto *cluster* separado, tendo tantos *clusters* quanto o número de sujeitos analisados. Vai progressivamente combinando caso a caso, *cluster* a *cluster*, uma função da sua semelhança ou distância. Para a avaliação da distância entre cada *cluster* recorreu-se ao método de *Ward*. Esse método, por partir de análises de variância, associa-se a menores erros na avaliação das semelhanças e distâncias entre os grupos (Maroco, 2010). De referir ainda que dada a diferente métrica das variáveis, a análise de *clusters* foi realizada partindo dos scores estandardizados.

Para a identificação dos *clusters* foram seguidos três passos: o primeiro correspondeu à análise do dendrograma e dos coeficientes de aglomeração. Neste caso, optou-se por apresentar o dendrograma (*hierarchical tree diagram*) por, graficamente, ilustrar as ligações entre os *clusters* e mais facilmente apoiar a tomada de decisão. O segundo passo englobou a interpretação teórica de cada *cluster*, recorrendo à análise descritiva das variáveis de cada *cluster*. Por fim, o terceiro passo remeteu já para a determinação das variáveis que significativamente diferenciam os grupos,

tarefa que implicou a realização de análises de variância. Para a comparação múltipla entre as médias dos diferentes grupos optou-se pelo teste de Turkey (1953), por ser um dos mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias (Maroco, 2010). Com este teste foi possível averiguar em que grupos a diferença de médias era estatisticamente significativa.

Resultados

Apresenta-se, na tabela 1, informação relativa à estatística descritiva de cada uma das variáveis consideradas neste estudo, mais concretamente os valores mínimo-máximo, média e desvio-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e de curtose da distribuição dos resultados.

Em termos gerais, verifica-se que as variáveis apresentam médias aceitáveis face ao que seria expectável, dado os valores mínimos e máximos de cada uma das variáveis, de referir as metas de rendimento e o autoconceito (ambos referentes ao 7.º ano) com valores já próximos de 4. Além disso, do 7.º para o 9.º ano, as médias dos resultados para as variáveis não cognitivas (psicológicas e sociofamiliares) parecem diminuir. Destacam-se ainda os resultados obtidos nas provas de raciocínio, apresentando uma maior variabilidade, visível nos valores mais elevados de desvio-padrão. Por último, uma nota relativa aos valores de simetria e curtose, particularmente elevados nas variáveis habilitações escolares do pai e da mãe, metas de rendimento no 7.º ano e média académica do 9.º ano.

Ao nível da correlação entre as variáveis em estudo (para averiguar da possibilidade de multicolinearidade) verifica-se que a média académica do 7.º ano e a do 8.º ano se encontram altamente correlacionadas ($r=.80$). Assim, seria recomendável agregar ambas as variáveis, criando uma variável (média académica do 7.º e do 8.º ano). Todavia, optou-se por manter ambas as variáveis no sentido de melhor compreender como ambas se posicionavam face às restantes variáveis em estudo. A correlação entre o nível de escolaridade do pai e da mãe encontra-se igualmente correlacionado, optando-se, neste caso pela criação de uma nova variável, correspondendo à média entre as habilitações escolares parentais. Da mesma forma, criou-se ainda uma nova variável referente às habilidades cognitivas, agregando os resultados obtidos ao nível das subprovas RA, RV e RN. Na tabela 2 é possível analisar toda a matriz de correlação entre as variáveis em estudo.

De seguida apresentam-se os resultados relativos à análise de *clusters*. Esta análise iniciou-se considerando cada sujeito como um *cluster*/grupo separado. Progressivamente, em função da semelhança com os outros sujeitos, vão-se constituindo grupos cada vez mais alargados e heterogêneos. A análise finaliza com um único grupo global, agregando todos os sujeitos. O dendrograma ou o *hierarchical tree diagram* (figura 1) representa graficamente a distância/semelhança entre os *clusters*. A consulta deste diagrama não permite, só por si, decidir acerca do número de grupos

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis em estudo.

	N	Min	Max	Média	DP	Simetria	Curtose
Hab.Pai	136	3	14	5,76	2,26	1,64	2,58
Hab.Mãe	136	3	14	5,70	2,17	1,60	2,41
RA	136	1	21	11,27	3,94	-,03	-,24
RV	136	3	22	11,32	3,68	,24	-,01
RN	136	1	16	5,50	3,59	,96	,43
Aceit_7	136	2,17	4	3,30	,45	-,50	-,45
Monit_7	136	1,60	4	3,11	,57	-,34	-,58
Aceit_9	100	2,14	4	3,19	,41	-,18	-,58
Monit_9	99	1,40	4	3,00	,57	-,31	-,26
Env.Par_7	136	1	5	3,48	,80	-,85	,62
Exp.Par_7	136	1	5	3,88	,68	-,82	1,43
M.Aprend_7	136	1,80	5	3,87	,70	-,69	,25
M.Rend_7	136	1	5	3,97	,82	-1,02	1,45
Autoc.Acad_7	136	1	5	4,07	,62	-,88	1,06
Env.Par_9	103	1	4,60	3,08	,86	-,68	-,30
Exp.Par_9	102	1	5	3,54	,68	-,89	1,74
M.Aprend_9	103	1,80	5	3,62	,67	-,39	,20
M.Rend_9	103	1,40	5	3,60	,75	-,57	,15
Autoc.Acad_9	102	2,33	5	3,78	,54	-,11	,03
MAC7	132	2	5	3,01	,68	,70	,26
MAC8	132	1,91	5	2,83	,68	,86	,64
MAC9	132	2,50	4,88	3,24	,48	1,27	1,35

Legenda: Hab.Pai: Habilitação escolar do pai; Hab.Mãe: Habilitação escolar da mãe; RA: Raciocínio Abstrato; RV: Raciocínio Verbal; RN: Raciocínio Numérico; Aceit_7: Aceitação parental no 7.º ano; Monit_7: Monitorização parental no 7.º ano; Aceit_9.: Aceitação parental no 9.º ano; Monit_9: Monitorização parental no 9.º ano; Env.Par_7: Envolvimento parental com a escola no 7.º ano; Exp.Par_7: Expetativas académicas parentais no 7.º ano; M. Aprend_7: Metas de aprendizagem no 7.º ano; M. Rend_7: Metas de rendimento no 7.º ano; Autoc. Acad_7: autoconceito académico no 7.ºano; Env.Par_9: Envolvimento parental com a escola no 9.º ano; Exp.Par_9: Expetativas académicas parentais no 9.º ano; M. Aprend_9: Metas de aprendizagem no 9.º ano; M. Rend_9: Metas de rendimento no 9.º ano; Autoc. Acad_9: autoconceito académico no 9.ºano; MAC7: Média académica do 7.º ano; MAC8: Média académica do 8.º ano; MAC9: Média académica do 9.º ano.

a considerar. Todavia, a sua representação gráfica auxilia nessa tomada de decisão.

A decisão final do número de *clusters* a considerar é, sobretudo, uma decisão a nível teórico, após a interpretação das características idiossincráticas de cada grupo. Em termos de análise estatística, tal implica a realização de análises de variância, no sentido de se compreender como se comportam as variáveis em cada um dos grupos distintos.

Na tabela 3 apresentam-se os resultados obtidos na análise de variância ANOVA, descrevendo-se em que grupos as diferenças se apresentam estatisticamente significativas.

Da mesma forma, a figura 2 representa graficamente essas diferenças, sendo possível perceber os três padrões distintos que caracterizam os diferentes grupos considerados.

A consulta da tabela 3, auxiliada pela análise do gráfico da figura 2 permite concluir da existência de três grupos distintos. Cada um deles é caracterizado por uma combinação específica de variáveis. O grupo 1 (*cluster* representado a azul) engloba os alunos com os resultados mais baixos em quase todas as variáveis em estudo, apresentando valores próximos do *cluster* 2 nas variáveis habilitações escolares dos pais e médias académicas do 7.º e 8.º ano. O grupo 2 (*cluster* representado a verde) descreve os alunos que obtiveram resultados médios na maioria das dimensões psicológicas, sociofamiliares e académicas consideradas. Verifica-se ainda que ao longo do tempo, os seus resultados tendem a manter-se estáveis, com pouca variação do 7.º para o 9.º ano. Por último, o grupo 3 (*cluster* representado

Tabela 2. Correlação entre as variáveis em estudo.

	Hab. Pai	Hab. Mãe	RA	RV	RN	Aceit_7	Monit_7	Aceit_9	Monit_9	Env. Par_7	Exp. Par_7	M. Aprend_7	M. Rend_7	Autoc. Ac_7	Env. Par_9	Exp. Par_9	M. Aprend_9	M. Rend_9	Autoc. Ac_9	MAC 7	MAC 8	MAC 9	
Hab.Pai	-																						
Hab.Mãe	,58***	-																					
RA	,05	,15	-																				
RV	,13	,16	,56***	-																			
RN	,05	,08	,50***	,54***	-																		
Aceit_7	,11	,09	,03	-,08	,01	-																	
Monit_7	,15	,06	,07	-,02	-,14	,52***	-																
Aceit_9	,22*	,10	,23*	,22*	,16	,47***	,38***	-															
Monit_9	-,02	-,05	,17	,12	,03	,17	,45***	,38***	-														
Env.Par_7	,15	,04	-,01	-,11	,16	,32***	,36***	,28**	,15	-													
Exp.Par_7	,13	,07	,02	,07	,02	,51***	,20*	,29**	,00	,14	-												
M.Aprend_7	,13	-,01	,00	-,01	-,06	,29**	,24*	,137	,056	,22**	,43***	-											
M.Rend_7	,04	,05	-,02	-,02	-,11	,27**	,27**	,14	,09	,18**	,25**	,38***	-										
Autoc.Ac_7	,21*	,19*	,16	,08	,02	,41***	,33***	,28***	,12**	,33***	,38***	,44***	,25**	-									
Env.Par_9	,08	-,09	,03	-,02	-,04	,14	,32**	,25*	,44***	,36***	-,01	,04	,25*	,08	-								
Exp.Par_9	,01	-,07	,04	,02	,05	,24***	,09	,39***	,05	,10	,21*	-,07	,19	,01	,39***	-							
M.Aprend_9	,19*	,08	,19	,11	,14	,03	,22*	,25**	,21*	,18	,11	,43***	,22*	,18	,36***	,25**	-						
M.Rend_9	,05	-,03	-,05	-,21*	-,07	,15	,12	,08	,13	,15	,05	,26**	,14	,17	,28**	,23*	,38***	-					
Autoc.Ac_9	,23*	,26**	,08	,14	,09	,15	,23**	,43***	,09	-,02	,09	,06	,09	,30**	,01	,26**	,28**	,20*	-				
MAC7	,37***	,29**	,38***	,46***	,48***	,13	,05	,19	,05	-,07	,18***	,11	-,07	,42***	-,20*	-,05	,12	-,18	,21*	-			
MAC8	,38***	,34***	,32***	,44***	,44***	,19*	,09	,27**	,05	-,09	,17*	,07	-,06	,40***	-,14	,06	,16	-,17	,32**	,80***	-		
MAC9	,32***	,19*	,20*	,35***	,39***	,13	,10	,30**	,02	-,04	,19*	,11	-,03	,26**	,02	,19	,33**	-,01	,34***	,67***	,69***	-	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Legenda: Hab.Pai: Habilitação escolar do pai; Hab.Mãe: Habilitação escolar da mãe; RA: Raciocínio Abstrato; RV: Raciocínio Verbal; RN: Raciocínio Numérico; Aceit_7: Aceitação parental no 7.º ano; Monit_7: Monitorização parental no 7.º ano; Aceit_9.: Aceitação parental no 9.º ano; Monit_9: Monitorização parental no 9.º ano; Env.Par_7: Envolvimento parental com a escola no 7.º ano; Exp.Par_7: Expetativas académicas parentais no 7.º ano; M. Aprend_7: Metas de aprendizagem no 7.º ano; M. Rend_7: Metas de rendimento no 7.º ano; Autoc. Acad_7: autoconceito académico no 7.ºano; Env.Par_9: Envolvimento parental com a escola no 9.º ano; Exp.Par_9: Expetativas académicas parentais no 9.º ano; M. Aprend_9: Metas de aprendizagem no 9.º ano; M. Rend_9: Metas de rendimento no 9.º ano; Autoc.Acad_9: autoconceito académico no 9.ºano; MAC7: Média académica do 7.º ano; MAC8: Média académica do 8.º ano; MAC9: Média académica do 9.º ano.

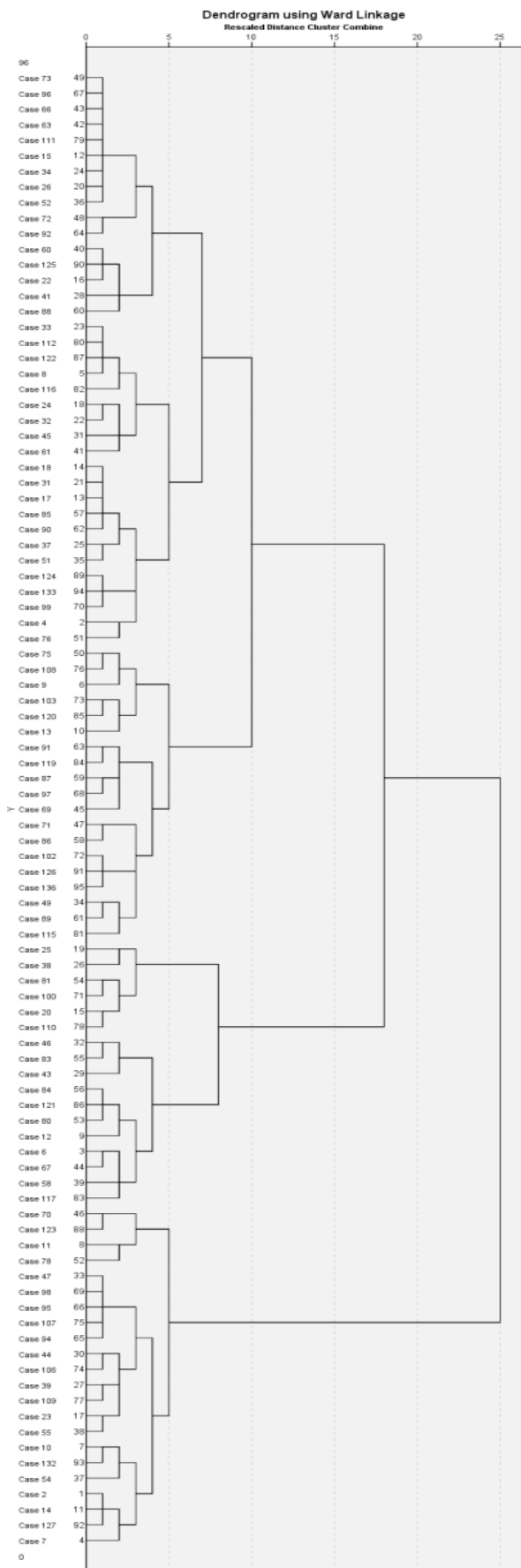


Figura 1. Representação gráfica da distância/semelhança entre os grupos.

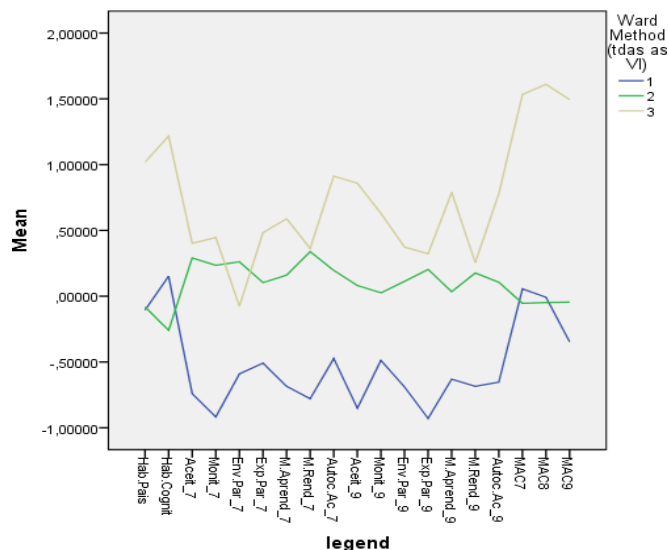


Figura 2. Representação gráfica do perfil de cada grupo considerado.

a cinzento) engloba os alunos que obtiveram os resultados mais elevados ao nível das variáveis psicológicas e sociofamiliares. Da mesma forma, também os seus desempenhos escolares ao longo dos três anos do ensino básico são os mais elevados. Assim, em termos gerais, cada *cluster* representa um determinado desempenho (elevado, médio e baixo), podendo, por isso, destacar-se os grupos 1 e 3 como opostos (os resultados mais baixos e os mais elevados) e o grupo 2 com resultados intermédios.

Importa ainda mencionar que todas as variáveis em estudo diferenciam os grupos (teste F significativo), mas que nem todos os grupos contrastam significativamente entre si. Com efeito, apenas as variáveis aceitação e monitorização no 9.º ano, autoconceito académico no 7.º e no 9.º ano e metas de aprendizagem no 9.º contrastam significativamente os três grupos, no sentido em que os resultados do grupo 3 são mais elevados que os do grupo 2 e estes com os do grupo 1. Verifica-se ainda que os grupos 1 e 2 não se diferenciam significativamente nas variáveis habilitação escolar média dos pais, habilidades cognitivas médias e médias académicas do 7.º, 8.º e 9.º ano. Por seu turno, nas variáveis aceitação parental no 7.º, monitorização parental no 7.º, metas de aprendizagem no 7.º, envolvimento parental no 7.º e no 9.º, expectativas parentais no 7.º e no 9.º e metas de rendimento no 7.º e no 9.º não se diferenciam significativamente entre os grupos 3 e 2.

Parte-se agora para uma descrição mais pormenorizada de cada um dos grupos identificados. O grupo 1 apresenta os valores mais baixos tanto nas variáveis psicológicas como nas sociofamiliares. Porém, esses alunos apresentam resultados escolares semelhantes aos do grupo 2. Ao longo do tempo o seu envolvimento com a escola tende a diminuir, da mesma forma que diminuem as expectativas parentais quanto ao seu percurso escolar. Além disso, estes alunos percebem pouco suporte, apoio e monitorização por parte dos seus pais. Parecem ser alunos pouco envolvidos

Tabela 3. Diferenças entre os três grupos (resultados ANOVA).

	Grupo1	Grupo2	Grupo 3	Teste F	Teste Turkey
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	(2. 94)	Grupos contrastantes
Hab.Pais	5.52 (1.87)	5.57(1.69)	7.74(3.00)	8.16**	3>2 e 1; 2=1
Hab_cognit.	9.83 (2.66)	8.56(2.68)	13.13(4.22)	15.23***	3>2 e 1; 2=1
Aceit_7	2.97 (.45)	3.43(.35)	3.48(.33)	14.03***	3 e 2>1; 3=2
Monit_7	2.58 (.37)	3.24(.55)	3.36(.45)	16.57***	3 e 2>1;3=2
Aceit_9	2.84 (.35)	3.22(.36)	3.54(.29)	20.02***	3 > 2 > 1
Monit_9	2.72 (.43)	3.02(.59)	3.36(.46)	6.99**	3 > 2 > 1
Env.Par_7	3.01(.68)	3.69(.64)	3.42(1.04)	6.83**	3 e 2>1; 3=2
Exp.Par_7	3.53 (.49)	3.95 (.59)	4.21 (.61)	7.30**	3 e 2>1; 3=2
M.Aprend_7	3.39 (.69)	3.98(.62)	4.28(.64)	10.38***	3 e 2>1: 3=2
M.Rend_7	3.34 (.83)	4.25(.65)	4.27(.67)	14.74***	3 e 2>1; 3=2
Autoc.Ac_7	3.78 (.43)	4.20(.52)	4.64(.32)	16.05***	3 > 2 > 1
Env.Par_9	2.48(.80)	3.18(.86)	3.40(.62)	7.71**	3 e 2 > 1: 3=2
Exp.Par_9	2.91(.74)	3.68(.51)	3.76(.74)	14.37***	3 e 2 > 1: 3=2
M.Aprend_9	3.20(.76)	3.65(.55)	4.15(.64)	11.29***	3 > 2 > 1
M.Rend_9	3.08(.66)	3.73(.76)	3.79(.67)	7.11**	3 e 2 > 1; 3=2
Autoc_Ac_9	3.42(.41)	3.83(.53)	4.20(.34)	12.75***	3 > 2 > 1
MAC7	3.05 (.52)	2.97(.54)	4.04(.59)	26.31***	3 > 2 e 1: 2=1
MAC8	2.83(.51)	2.80(.52)	3.93(.65)	30.37***	3 > 2 e 1;2=1
MAC9	3.08(.36)	3.22(.38)	3.96(.59)	24.82***	3 > 2 e 1; 2=1

p<.01; *p<.001

Legenda: Hab.Pais: Habilitação escolar média dos pais; Hab.Cognit: habilidade cognitiva média; Aceit_7: Aceitação parental no 7.º ano; Monit_7: Monitorização parental no 7.º ano; Aceit_9: Aceitação parental no 9.º ano; Monit_9: Monitorização parental no 9.º ano; Env.Par_7: Envolvimento parental com a escola no 7.º ano; Exp.Par_7: Expetativas académicas parentais no 7.º ano; M. Aprend_7: Metas de aprendizagem no 7.º ano; M. Rend_7: Metas de rendimento no 7.º ano; Autoc. Acad_7: autoconceito académico no 7.ºano; Env.Par_9: Envolvimento parental com a escola no 9.º ano; Exp.Par_9: Expetativas académicas parentais no 9.º ano; M. Aprend_9: Metas de aprendizagem no 9.º ano; M. Rend_9: Metas de rendimento no 9.º ano; Autoc.Acad_9: autoconceito académico no 9.ºano; MAC7: Média académica do 7.º ano; MAC8: Média académica do 8.º ano; MAC9: Média académica do 9.º ano.

com as tarefas escolares, apresentando simultaneamente um baixo autoconceito académico.

No seu extremo, o grupo 3 representa os alunos que parecem cumprir todos os pré-requisitos essenciais ao sucesso escolar, reflexo do seu desempenho académico elevado. São alunos com habilidades cognitivas mais elevadas, que acreditam na sua capacidade e competência para aprender e para ser bem-sucedido. Apresentam um elevado autoconceito académico que se mantém estável ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os seus pais permaneceram mais tempo na escola, apresentando percursos escolares mais longos. Os alunos percebem-nos como apoiantes, percepção que aumenta do 7.º para o 9.º ano. São ainda alunos envolvidos com a escola, orientados por metas académicas mais intrínsecas (particularmente no 9.º ano).

Por último, o grupo 2 representa (tal como o 1) os alunos com desempenhos escolares mais insatisfatórios,

apresentando, todavia, uma combinação de variáveis mais promotoras de sucesso que esse mesmo grupo. Assim, apesar de estes alunos apresentarem baixos desempenhos escolares, eles sentem o apoio e suporte dos seus pais, bem como um maior envolvimento desses com a escola. Além disso, os pais apresentam expetativas mais elevadas quanto ao seu futuro escolar. Como tal, são alunos motivados e envolvidos com a escola, características que permitam com o grupo 3 (associado ao sucesso escolar).

Discussão

Compreender a diversidade de perfis escolares dos alunos e atender às suas especificidades e necessidades é o propósito dos sistemas educação e formação. Porém, essa heterogeneidade, apesar de assumida, nem sempre se vê

refletida na flexibilização das práticas educativas. O desempenho escolar dos alunos tende a ser estudado enquanto consequência de um conjunto de preditores, tanto cognitivos como não cognitivos, seja a motivação, o autoconceito, entre outras. Porém, para além de se analisar que variáveis se associam ao sucesso ou fracasso académico, é relevante estudar os processos estabelecidos entre esses fatores e a forma como esses se podem combinar em diferentes perfis ou trajetórias escolares (Almeida et al., 2012; Damasceno et al., 2016). Este estudo partiu deste objetivo, pretendendo compreender que perfis escolares podem emergir da combinação de variáveis psicológicas, sociofamiliares e escolares. A análise evidenciou a existência de três grupos distintos, cada um refletindo um perfil escolar diferenciado, permitindo assim a confirmação das duas hipóteses de estudo mencionadas. O grupo 1 apresentou médias mais baixas em todas as variáveis psicológicas, sociofamiliares e escolares. Tanto as características psicológicas como as sociofamiliares pareciam acentuar os efeitos negativos do fracasso escolar (refletido no baixo desempenho escolar). Este grupo é constituído por alunos com um baixo autoconceito académico e que percebem os seus pais como pouco apoiantes, não envolvidos com os assuntos escolares e com alguma descrença face ao seu percurso escolar. A oscilação dos resultados que se verifica ao longo do tempo, revelando valores mais baixos no 9.º ano, parece traduzir, de certa forma, o impacto cumulativo do fracasso escolar. Com efeito, a passagem do 7.º para o 9.º ano levou a um maior afastamento e o desinvestimento com a escola tanto dos alunos como dos pais, cristalizando-se num percurso escolar de fracasso. Neste sentido, este perfil foi denominado por perfil de fracasso escolar decorrente de um desinvestimento progressivo com a escola.

Por sua vez, os alunos do grupo 2, apesar de apresentarem igualmente baixos desempenhos escolares, apresentam características psicológicas e sociofamiliares que parecem funcionar como fatores protetores do fracasso escolar. São alunos que sentem o apoio e suporte dos seus pais, bem como um maior envolvimento desses com a escola. Além disso, os pais apresentam expectativas mais elevadas quanto ao seu futuro escolar, independentemente do desempenho escolar menos positivo que estes alunos revelam. Como tal, são alunos que se identificam com a escola, atitude reforçada pelo envolvimento ativo dos pais com a escola e pelas elevadas expectativas académicas que os seus pais depositam neles. Este perfil é, por este motivo, bastante distinto do anterior, podendo designar-se como um perfil de fracasso escolar com envolvimento na vida escolar.

Por último, os alunos do grupo 3 são representativos de um perfil de sucesso escolar, visível não apenas nos bons desempenhos escolares, mas igualmente na constelação de características psicológicas e sociofamiliares que suportam ou reforçam esse sucesso. Com efeito, estes alunos parecem cumprir os requisitos essenciais ao sucesso escolar, apresentando habilidades cognitivas mais elevadas, elevado autoconceito académico e uma orientação motivacional mais intrínseca, características que permanecem estáveis ao longo do tempo. Os seus pais são igualmente promotores

desse sucesso. São pais que permaneceram até mais tarde na escola, e que investiram mais nas suas próprias qualificações escolares. Além disso, estão ativamente envolvidos com a escola e comunicam aos filhos elevadas expectativas académicas. Com o avançar na escolaridade, no caso concreto destes alunos, reforça-se o seu sucesso académico, tornando-os ainda melhores alunos. Assim, este grupo foi denominado por perfil de sucesso escolar.

A nomenclatura usada na definição de cada um dos perfis encontrados (perfil de fracasso escolar não engajado com a escola, perfil de fracasso escolar engajado com a escola e perfil de sucesso escolar) deve a sua origem a pesquisas mais compreensivas do fenómeno de sucesso escolar. A investigação conduzida por Lee e Shute (2010) remete para o conceito de engajamento dos alunos na escola (*school engagement*) como elemento-chave na construção do sucesso escolar. Esse conceito, por si só, reflete já uma multiplicidade de dimensões, de cariz psicológico, social, familiar, escolar e contextual (Eccles & Ming-Te, 2012; Moreira et al., 2013). Por este motivo este conceito esteve na base da denominação de cada um dos perfis escolares, evidente na distinção dos dois subgrupos que compõem o de fracasso escolar.

Os resultados deste estudo levantam um conjunto de implicações relevantes para a prática educativa. Ao compreender quais as tipologias de perfis escolares e a forma como estes se vão constituindo ao longo do tempo será possível alertar para a diversidade de perfis escolares e para a necessidade de cada um deles requerer metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas. Com efeito, foram encontrados três perfis escolares diferenciados e, dentro da categoria de fracasso escolar, encontraram-se dois grupos com características distintas. Comprova-se, desta forma, que o fracasso escolar não acontece da mesma forma para todos os alunos e para as suas famílias, afetando antes de idiossincraticamente cada aluno e cada família (Patto, 1999; Soares et al., 2014).

Da mesma forma, um outro aspecto a reter remete para a definição do próprio sucesso/fracasso escolar. Se se atendesse apenas às notas escolares, apenas dois perfis se salientariam (o de sucesso e o de fracasso), o que resultaria numa leitura bastante mais redutora e simplista. Importante referir ainda que ao nível do sistema de educativo (aquando, por exemplo, da definição das medidas educativas de combate ao fracasso escolar) o sucesso escolar dos alunos tende a ser avaliado, quase por exclusividade, em função das notas escolares. Todavia questiona-se: deve o sucesso académico ser aferido apenas em termos de classificações escolares obtidas pelos alunos? Qual é a natureza do bom desempenho escolar, qual a anatomia do sucesso escolar? Compreende-se que a parte mais visível da situação de bom aluno seja a nota, mas “o que está por trás da nota”? (Perrenoud, 2003). A este respeito de referir as conclusões do relatório da OCDE (2013) questionando a “cultura da nota” vigente nos sistemas de ensino e discursos educativos como forma principal de avaliar as competências e conhecimentos dos alunos.

Por último, importa que esta reflexão considere uma perspectiva histórica e social dos fenómenos educacionais e das próprias práticas e políticas educativas (Alves-Mazzotti & Wilson, 2016). Recomenda-se, assim, a adoção de uma visão de sucesso escolar que vá além das classificações escolares, integrando o pluralismo e a multidimensionalidade que o caracteriza. Para além das variáveis pessoais, familiares e sociais dos alunos, a “leitura” dos fenómenos educacionais carece de uma análise mais sistêmica, trazendo para a discussão os contextos concretos de sala de aula, a relação professor/aluno, o clima de escola, os conteúdos e práticas educativas e as próprias políticas educativa (Alves-Mazzotti & Wilson, 2016; Patto, 1999). Como tal, desafiam-se os agentes educativos a atenderem a esta heterogeneidade, respondendo à complexidade que envolve os processos de ensino-aprendizagem dando a devida atenção aos enquadramentos socioculturais do fenómeno de fracasso escolar, que impacta a vida pessoal e social dos indivíduos e o desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Em síntese, os resultados do presente estudo necessitam ser enquadrados nesta perspectiva mais sistêmica do sucesso/fracasso escolar. Os diferentes perfis escolares que emergiram da combinação de variáveis psicológicas, escolares e sociofamiliares podem ser entendidos como indicadores da complexidade e heterogeneidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para além disso, estes processos estão claramente influenciados pelos contextos escola e sala de aula, formação dos professores e políticas educativas, a título de exemplo. Importa, assim, considerar a heterogeneidade de perfis escolares e a influência que os contextos podem assumir na sua definição, no sentido de mais adequadamente adaptar as suas intervenções educacionais às características singulares dos alunos em contexto, respondendo às suas necessidades e fragilidades e reforçando as suas potencialidades numa lógica de democratização do acesso e do sucesso aos benefícios da Educação.

Referências

- Almeida, L. S.; Araújo, A. M. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Braga: Associação para o desenvolvimento da investigação em psicologia da educação.
- Almeida, L. S.; Franco, A.; Soares, D. L.; Alves, A. F.; Gonçalves, P. (2012). O psicólogo escolar face aos desafios da escola de futuro. In I. E. Rego & S. Caldeira (Eds.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em psicologia* (pp. 15–42). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S.; Lemos, G. (2007). *Bateria de Provas de raciocínio: manual técnico [Reasoning Tests Battery: Technical manual]*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 6(2), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>
- Alves-Mazzotti, A. J.; Wilson, T. C. (2016). Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 75–87. <https://doi.org/10.5935/REEDUC.V11i1.1987>
- Barbosa-Ducharme, M.; Cruz, O.; Marinho, S.; Grande, C.; Ducharme, M.; Cruz, O.; ... Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais. *Psicologia e Educação*, 1, 63–75.
- Barca-Lozano, A.; Almeida, L. S.; Porto-Rioboo, A. M.; Peralbo-Usquiano, M.; Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de ...*, 28(3), 848–859. <https://doi.org/28.3.156221>
- Barca, A.; Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de Galicia. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português—abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV(I), 715–733. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bergman, L. R. (1998). A pattern-oriented approach to studying individual development: Snapshots and processes. In R. B. Cairns, L. R. Bergman, & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 83–122). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria: Un análisis multivariable*. Universidad de A Coruña.
- Castejón, J. L.; Vera-Muñoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinates of academic achievement. *The High School Journal*, 80, 21–27.
- Damasceno, M. A.; Costa, T. S.; Negreiros, F. (2016). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia (Fortaleza)*, 71(2), 8-21.
- Eccles, J.; Ming-Te, W. (2012). So what is student engagement anyway? In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133–145). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6
- Ferreira, V. S.; Andrade, M. S.; Ferreira, V. S.; Andrade, M. S. (2017). A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 245–252. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>

- Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P.; Royer, É.; Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- García-Linares, M.; García-Moral, A.; Casanova-Arias, P. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 198–210. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70023-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70023-8)
- Hayenga, A. O.; Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion, 34*(4), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>
- Kaufuss, M. A.; Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(2), 321–328. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202974>
- Laidra, K.; Pullmann, H.; Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441–451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Lee, J.; Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Lemos, G.; Almeida, L. S.; Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 83–99. Retrieved from http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872008000100005&script=sci_pdf&script=sci_pdf&tlang=pt
- Lemos, G. C.; Almeida, L. S.; Colom, R. (2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 1062–1067. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.025>
- Magnusson, D.; Bergmann, L. R. (1988). Individual and variable-based approaches to longitudinal research on early risk factors. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp. 45–61). New York: Cambridge University Press.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3th ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. W.; Lüdtke, O.; Trautwein, U.; Morin, A. J. S. (2009). *Classical Latent Profile Analysis of Academic Self-Concept Dimensions: Synergy of Person- and Variable-Centered Approaches to Theoretical Models of Self-Concept. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*(Vol. 16). <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>
- Miranda, L.; Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *ETD - Educação Temática Digital, 10*, 36–61.
- Moreira, P. A. S.; Dias, P.; Vaz, F. M.; Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences, 24*, 117–125. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Oslo: OECD Publishing.
- Ou, S. R.; Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly, 23*, 199–229.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peixoto, F. (2003). *auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa, 119*, 27–29. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/>
- Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Pozzobon, M.; Mahendra, F.; Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 387–396. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131120>
- Prata, A.; Barbosa-Ducharne, M. A.; Gonçalves, C. M. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica, 3*(XXXI), 235–244.
- Soares, D. L.; Almeida, L. S.; Primi, R. (2014). A convergência de variáveis pessoais e familiares na construção do sucesso académico. In Almeida, L.; Araújo, A.; Franco, A.; Soares, D. (Eds.), *Actas do I Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Rendimento* (pp. 88–97). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28546>
- Soares, D. L.; Lemos, G. C.; Primi, R.; Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement

throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005>

Steinberg, L.; Lamborn, S.; Dornbush, S.; Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative

parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x/abstract>

Recebido em: 5 de abril de 2018
Aprovado em: 01 de agosto de 2019



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.