



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

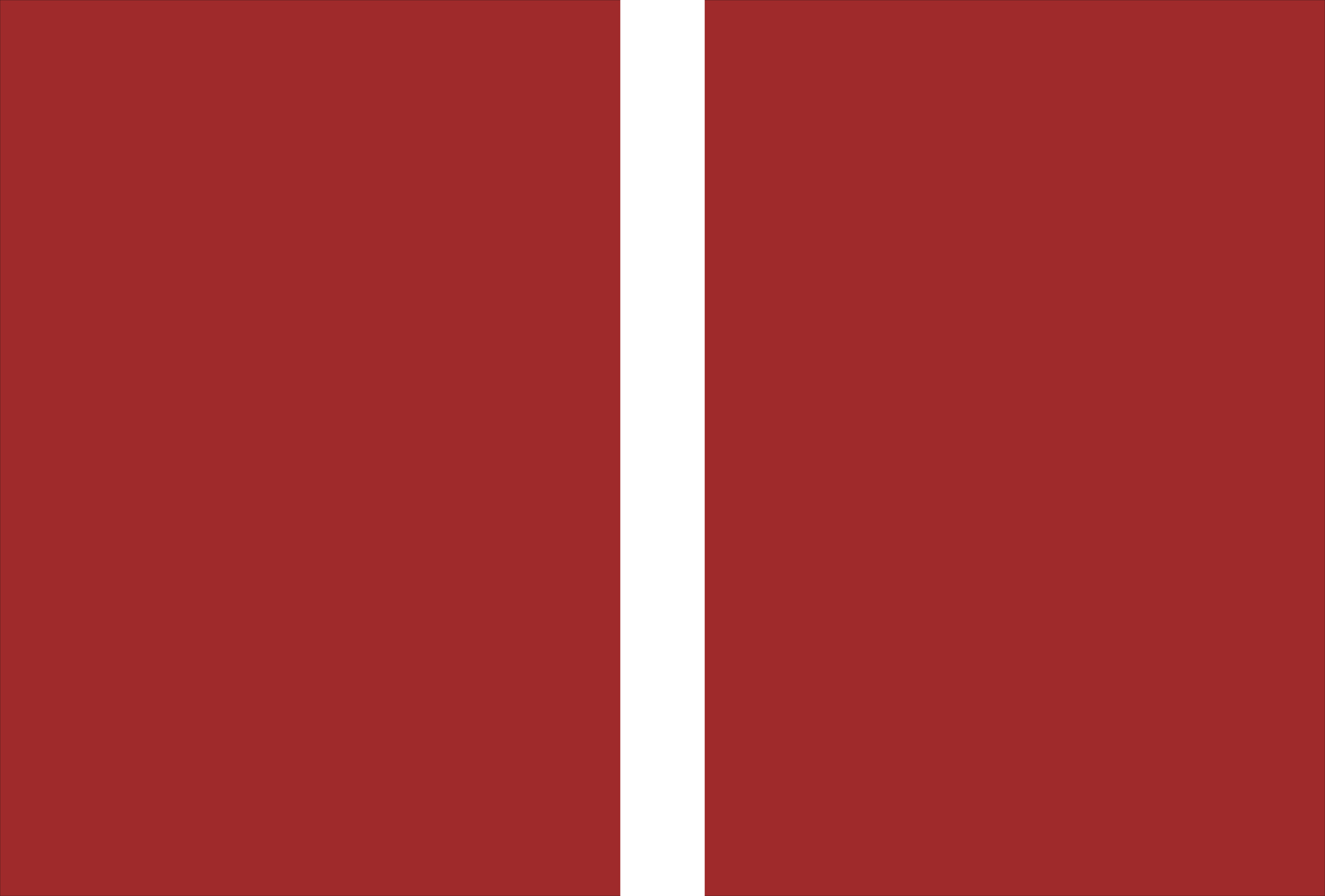
**O Insucesso Escolar no 3º Ciclo do Ensino
Básico: Fatores pessoais e familiares**

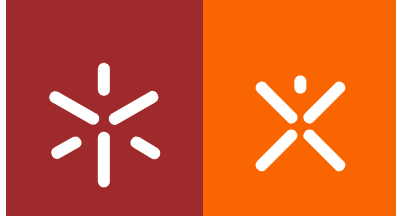
**O Insucesso Escolar no 3º Ciclo do Ensino
Básico: Fatores pessoais e familiares**

Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

UMinho | 2011

Dezembro de 2011





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

O Insucesso Escolar no 3^o Ciclo do Ensino Básico: Fatores pessoais e familiares

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A
REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____



AGRADECIMENTOS

A finalizar esta tese quero agradecer a todos quantos nela colaboraram e que de uma forma ou de outra permitiram que chegasse a bom porto, incluindo familiares e amigos.

Destacamos a abertura, disponibilidade e gentileza dos responsáveis da Cooperativa de ensino onde foi recolhida a amostra, a participação dos alunos e a colaboração dos professores na recolha de dados que tornou possível o desenvolvimento da nossa componente empírica.

Finalmente um agradecimento muito especial ao orientador e amigo que ao longo desta caminhada esteve sempre presente

Apoios:

FCT. Cofinanciamento Fundo Social Europeu (FSE), no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) do QREN a partir de 2009-01-01.

TÍTULO

O insucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico: Fatores pessoais e familiares

Failure at school in the 3rd cycle of basic education: personal and family factors

Resumo

Ao longo das últimas décadas têm sido frequentes os estudos realizados sobre os determinantes do rendimento académico, isto é, sobre os fatores que interferem na aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso/insucesso escolar. É neste contexto que se insere a presente investigação onde se analisa a influência de variáveis pessoais (cognitivas, do self, e de estudo) e familiares (nível socioeconómico cultural e estilos educativos parentais) no rendimento académico e no percurso escolar de alunos do 3º ciclo do ensino básico. Assim, o nosso objetivo é perceber de que forma as variáveis pessoais e familiares influenciam o rendimento académico e a definição dos percursos escolares dos adolescentes. Uma amostra de 298 alunos foi seguida ao longo de três anos letivos. Em termos de conclusões, os resultados nas provas cognitivas (raciocínio e estilo cognitivo), do *self* (autoconceito), de estudo (abordagem à aprendizagem) e motivacionais (atribuições causais), associam-se positivamente ao rendimento académico e negativamente com as retenções anteriores dos alunos do 8º e 9º anos, comprovando, assim, o seu impacto no rendimento académico. Por outro lado, existe uma relação positiva e significativa entre a qualidade das relações familiares e a satisfação com a vida académica e ajustamento, logo com o rendimento académico. Os resultados nessas variáveis diferenciam, ainda, os alunos com um percurso académico mais e menos bem conseguido, sendo que as habilitações literárias, os níveis socioeconómicos, as expectativas de extensão de escolaridade e a responsividade parental são, de entre as variáveis familiares tomadas, aquelas que apresentam maior impacto nos percursos vocacionais na adolescência. Ponderando o conjunto de variáveis, em termos do rendimento escolar, as variáveis psicológicas do aluno são mais decisivas, explicando cerca de 54% da variância, assumindo o raciocínio o maior peso (explica 29% dessa variância). Em relação às diferenças de percursos académicos, as variáveis psicológicas e familiares combinam-se para explicar os grupos de alunos que fazem opção por vias académicas mais longas ou mais breves (profissionalizantes).

Abstract

Studies on determinants of academic performance - factors that interfere in the learning process and thus ultimately with success or failure at school - have been frequent over the past decades. This research analyses the influence of personal variables (cognitive, self and studying skills) and family variables (socioeconomic status and parenting educational types) in academic performance and education career of students undergoing the 3rd cycle of basic education. Our goal is to understand how personal and family variables influence the academic performance and the school paths followed by adolescents. A sample of 298 students was followed over three academic years. Our conclusions show positive associations between academic performance and cognitive tests scoring (reasoning and cognitive pattern), self, studying skills (approach to learning) and motivational factors (causal attributions) and negative association with previous failures of students in the 8th and 9th year of the curricula, pointing to an objective impact of said factors on academic performance. On the other hand, there is a positive and significant correlation between the quality of family relationships and satisfaction with academic life, and ultimately with school performance. The results in these variables differentiate students with a better or worse school performance. Moreover, academic qualifications, socioeconomic level, expectations over schooling career lengths and parental responsiveness are, among the family variables tested, those who have greater impact on vocational courses in adolescence. Psychological factors in students assume a decisive weight in the chosen variable set, accounting for 54% of total variance, with reasoning alone carrying a weight of 29% of that measure. Regarding the differences in School backgrounds, psychological and family variables combine to explain the groups of students who are opting for longer or shorter school careers (professionalizing).

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
TÍTULO	IV
Resumo	IV
Abstract.....	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE DE QUADROS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REALIZAÇÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA: DETERMINANTES DO INSUCESSO	11
Introdução.....	12
Conceções de aprendizagem	17
Variáveis socioculturais do insucesso.....	23
Variáveis cognitivo motivacionais do insucesso	26
CAPÍTULO II – VARIÁVEIS PESSOAIS E FAMILIARES DO RENDIMENTO ESCOLAR.....	32
Introdução.....	33
Variáveis cognitivas: Conceito de inteligência	34
<i>Teoria fatorial da inteligência</i>	35
<i>Teoria das “inteligências múltiplas”</i>	40
<i>Teoria Triárquica da inteligência</i>	42
<i>Novas formas de inteligência</i>	44
Estilos Cognitivos.....	47
<i>Variáveis cognitivas e rendimento escolar</i>	52
Personalidade e autoconceito	56
<i>Dimensões do autoconceito</i>	57
<i>Autoconceito e rendimento escolar</i>	61
Motivação	64
<i>Atribuições causais</i>	67
<i>Motivação e rendimento escolar</i>	69
Métodos de estudo	71

<i>Estratégias de aprendizagem</i>	71
<i>Abordagens ao estudo e rendimento escolar</i>	77
Variáveis sociodemográficas	79
<i>Variáveis familiares</i>	81
<i>Variáveis familiares e rendimento escolar</i>	86
Considerações finais	88
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	93
Introdução.....	94
Objetivos	94
Hipóteses	95
Amostra.....	97
Instrumentos	102
Procedimentos	114
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	116
Introdução.....	117
Descrição de resultados.....	117
<i>Variáveis Pessoais</i>	117
<i>Variáveis Familiares</i>	128
<i>Percurso Vocacional</i>	139
Verificação das hipóteses	140
CONCLUSÃO	171
Considerações prévias	172
Contributos empíricos da tese	173
Considerações finais	187
BIBLIOGRAFIA	189

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1– Distribuição por idade dos alunos do 8º ano em 2007/08.....	98
Quadro 3.2 – Nível socioeconómico dos pais	100
Quadro 3.3 – Habilitações académicas do pais.....	100
Quadro 3.4 – Resultados das expectativas de futuro escolar no ano letivo 2007/2008.	101
Quadro 3.5 – Atividades desenvolvidas nos tempos livres.....	102
Quadro 3.6 – Descrição das provas de bateria BPR7/9.	103
Quadro 4.1 – Resultados nas provas da BPR7/9 e estilo cognitivo DIC (GEFT).....	118
Quadro 4.2 – Resultados nas provas cognitivas em função do género.....	119
Quadro 4.3 – Análise das diferenças de médias nas provas cognitivas, em função do género.....	120
Quadro 4.4 - Resultados nas provas de atribuições causais.(QARE).....	121
Quadro 4.5 - Resultados do questionário de atribuições causais em função do género	122
Quadro 4.6 - Análise das diferenças de médias nas provas motivacionais, em função do género.....	124
Quadro 4.7 - Resultados na escala de autoconceito (PHCSCS-2) e no Inventário e processos de estudo (IPE).....	125
Quadro 4.8 - Resultados no teste do autoconceito (PHCSCS-2) inventário e processos de estudo (IPE) em função do género.....	125
Quadro 4.9 - Análise das diferenças de médias no autoconceito em função do género.	127
Quadro 4.10 - Análise das diferenças de médias nas abordagens ao estudo em função do género.....	127
Quadro 4.11 - Habilitações académicas dos pais em função do género dos alunos. ..	129
Quadro 4.12 - Nível socioeconómico dos pais em função do género dos alunos.	130
Quadro 4.13 - Expectativas em função dos pais e do género dos estudantes.	131
Quadro 4.14 - Apoio dos pais e ocupação dos tempos livres em função do género. .	132
Quadro 4.15 - Resultados obtidos através do Questionário de estilos educativos parentais (QEEP), em função do género.....	134
Quadro 4.16 - Resultados globais e por género nos estilos educativos.....	135
Quadro 4.17 - Classificações escolares.....	136

Quadro 4.18. - Resultados das classificações escolares em Português, Matemática e Média Global, em função do ano e género.	137
Quadro 4.19 - Análise das diferenças de médias no rendimento escolar, em função do género.	138
Quadro 4.20 - Percurso escolar até ao fim do 9º ano e opção vocacional no início do Ensino Secundário.	139
Quadro 4.21 - Correlações entre as variáveis cognitivas observadas e resultados escolares.	142
Quadro 4.22 - Relação entre autoconceito, abordagem ao estudo e rendimento académico.	144
Quadro 4.23 - Correlações das atribuições dos alunos ao sucesso e insucesso e resultados escolares no 8º e 9º ano.	147
Quadro 4.24 - Relações entre variáveis familiares e rendimento académico.	148
Quadro 4.25 - Relação entre os estilos educativos parentais e o rendimento académico.	150
Quadro 4.26 - Significância entre estilos educativos parentais e rendimento académico.	151
Quadro 4.27 - Relação entre variáveis cognitivas e percurso escolar.	152
Quadro 4.28 - Diferenças nas variáveis cognitivas segundo o percurso académico dos grupos de alunos.	153
Quadro 4.29 - Resultados nas variáveis de estudo e autoconceito, segundo o percurso escolar dos alunos.	154
Quadro 4.30 - Diferenças nos resultados das variáveis de estudo e autoconceito, segundo o percurso académico dos alunos.	156
Quadro 4.31 - Relação entre variáveis motivacionais e percurso académico.	157
Quadro 4.32 - Efeito da interação entre variáveis motivacionais e grupos de percurso académico.	158
Quadro 4.33 - Relação entre variáveis familiares e percurso académico.	160
Quadro 4.34 - Diferenças nas variáveis familiares segundo o percurso académico.	161
Quadro 4.35 - Resultados nas dimensões do QEEP segundo o percurso académico.	162
Quadro 4.36 - Estilo educativo parental e percurso académico.	163
Quadro 4.37 - Análise de regressão da média das notas no 9º ano, tomando-as variáveis psicológicas e familiares.	165
Quadro 4.38 - Resultados nas variáveis psicológicas e familiares segundo o percurso académico.	168
Quadro 4.39 - Síntese da análise de variância das variáveis psicológicas e familiares segundo o percurso académico.	169

INTRODUÇÃO

Introdução

A realização escolar na adolescência constitui-se como uma questão que vem sendo objeto de análise por parte da comunidade científica na procura dos seus determinantes. O insucesso escolar, ampliado pelo alargamento do acesso à educação, é um fenómeno relativamente recente na Europa, mas não deixa de ser preocupante, atual e polémico, merecendo a atenção de investigadores e profissionais de diferentes áreas: psicologia, sociologia e ciências da educação, em geral. Com o aumento da escolaridade mínima obrigatória, cresceu o número e diversificaram-se as características do público que frequenta as escolas (Carita & Fernandes, 1999; Caeiro & Delgado, 2005) pelo que, numa cultura de homogeneização, ao fornecer um ensino igual a públicos diferentes, o insucesso escolar tem tendência a aumentar. Acresce ainda que, o panorama sociocultural se caracteriza atualmente por um enfoque tecnológico, fruto da rápida evolução das tecnologias, com um acesso à informação que se torna cada vez mais disponível e universal, mas que implica novas competências a adquirir pelos alunos, que lhes faculte uma autonomia na seleção de informação útil e nos processos, por forma a cumprir os objetivos educacionais e profissionais. “Preparar os alunos para uma atitude de seleção, crítica e construção de conhecimento a partir do acervo de informação no qual os meios de comunicação mediáticos e as redes de informação universal (Internet) os mergulham, passou a ser uma prioridade da escola de modo a assegurar, não só o acesso de todos à Educação Formal, mas, acima de tudo, o sucesso escolar” (Bilimória, 2009, p. 4).

O sucesso ou insucesso escolar tem vindo a ser explicado por diversas teorias: *teoria dos dotes*, baseada em explicações psicológicas individuais onde o

sucesso/insucesso é justificado pela capacidade cognitiva do aluno; *teoria do handicap sociocultural*, baseada em interpretações de natureza sociológica onde o sucesso/insucesso dos alunos é fundamentado pela sua pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural; e a *teoria socioinstitucional* que põe em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso (Benavente, 1990b).

Reportando-nos ao que se passa neste domínio em Portugal, os graves problemas persistem, apesar de nos últimos dez anos ter havido uma relativa diminuição do insucesso escolar. Os dados estatísticos são reveladores da amplitude real do fenómeno, registando-se uma taxa de retenção de 13,9%, no 3º ciclo do ensino básico, no ano letivo 2008/2009 (Capucha et al, 2009). O insucesso escolar na atualidade conduz a uma sociedade que, ao não dominar os meios tecnológicos, compromete a capacidade para intervir nas comunidades e contribuir para o desenvolvimento do seu próprio país (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). Assim importa investigar e, com isso, tentar reduzir as taxas de insucesso e abandono escolar, sendo este último geralmente precedido de histórias de insucesso repetido.

Como docente dedicada à formação de formadores, nomeadamente educadores e professores do ensino básico e professores do ensino especial, desde há vinte anos, esta é uma preocupação que tem estado presente ao longo do nosso percurso profissional. Assim, tendo iniciado a atividade profissional como docente do 1º ciclo do ensino básico, função exercida durante cinco anos e após ter concluído o respetivo curso de especialização em educação de crianças cegas e deficientes visuais, fizemos a “experiência piloto de integração de crianças cegas e com baixa visão no ensino regular – 1º ciclo” (1973/1975), experiência esta, realizada no Norte com sucesso, que permitiu a sua generalização a todo o país. Estávamos na mudança de

paradigma da segregação à integração e o confronto com a multiplicidade de questões educacionais para as quais não obtínhamos resposta mobiliza-nos para a frequência do curso de Psicologia, ao qual se seguiu o Mestrado em Psicologia da Educação, com a dissertação acerca do desenvolvimento e aprendizagem em crianças com trissomia 21. O exercício profissional no terreno ganhava uma nova dimensão, na medida em que se poderia aliar a psicologia à pedagogia, o que facilitava a prática profissional com crianças com necessidades educativas especiais. Assumimos a direção de um estabelecimento de educação especial e dedicamo-nos à planificação, organização e construção curricular de cursos de formação profissional. Atualmente, e na qualidade de docente do ensino superior, temos desenvolvido alguns estudos, com ênfase na aprendizagem, no âmbito dos projetos de investigação das pós-graduações e teses de mestrado. Ainda neste âmbito, e como apoio à comunidade, o nosso Departamento da Educação Especial tem investido no desenvolvimento de projetos com Agrupamentos de Escolas, sendo de realçar o “projeto de promoção para o sucesso”.

Procurando ter presentes as diferentes perspetivas explicativas, e já enunciadas, tomamos a sistematização dos fatores que tendem a ser apontados como causadores do abandono e insucesso escolares. Estes grupos de fatores são: de natureza pessoal, familiar e comunitária; envolvem as instituições de ensino e formação e os organismos que as enquadram; e passam pelos contextos mais vastos das dinâmicas económicas, sociais e culturais e as estratégias de atores coletivos como as empresas, as autarquias ou as associações. Assim sendo, são quatro os principais conjuntos de fatores articulados que de acordo com Capucha *et al* (2009), podemos identificar: i) as dinâmicas associados ao desajustamento entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos; ii) as dinâmicas associados à

articulação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho; iii) os fatores “internos” e específicos do funcionamento do sistema de educação/formação; e iv) as dinâmicas associados à relação entre os agentes educativos-formativos e comunidades, grupos ou pessoas particularmente problemáticos.

Temos já ao nosso dispor “um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre a miríade de fatores que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar e, sobretudo, das suas dificuldades” (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá, & Santos, 2005 p. 3629). Esses fatores, de ordem contextual, familiar e escolar e de ordem pessoal, afetam a aprendizagem e o rendimento escolar. Assim, contamos no meio familiar com questões económicas, padrões culturais, linguagem e estilos educativos parentais diferenciados, que influenciam a socialização da criança em termos de interação, disponibilidade de materiais, acesso a bens culturais e linguagem mais ou menos próxima dos parâmetros usados na escola. Falamos de variáveis socioculturais do aluno onde se inclui a influência do código linguístico, cujas evidências empíricas demonstram a sua relação significativa entre o nível socioeconómico e cultural dos pais e a competência cognitiva dos filhos (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999). Por outro lado, no meio escolar, temos questões relacionadas com os professores, o currículo, as metodologias, as estratégias, a relação pedagógica e a gestão da turma. Centramo-nos no contexto educativo, englobando um conjunto de fatores que se relacionam com o insucesso: as estruturas da escola, o currículo, a formação de professores (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) e as questões de comunicação interação e relação pedagógica entre os professores e os alunos (Gomes, 1987). E, por fim, as variáveis psicológicas do aluno onde se abordam:

a inteligência, o estilo cognitivo, o autoconceito, a motivação e a abordagem ao estudo. Resulta, assim, um conjunto de variáveis que de algum modo se relacionam com o rendimento escolar.

O insucesso escolar é indissociável do próprio conceito de aprendizagem e dos problemas inerentes ao processo ensino/aprendizagem. Daí que, se considerem as variáveis cognitivas (inteligência e estilos cognitivos) como fatores relevantes no sucesso escolar. Nos estudos desenvolvidos encontram-se correlações elevadas entre a inteligência e o rendimento académico (Gustafsson & Undheim, 1996; Jensen, 1998; Mackintosh, 1998; Naglieri & Bornstein, 2003; Seabra-Santos, 2005; Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001; Woolfolk, 2000). Contudo, alguma investigação evidencia uma diminuição do peso desta variável à medida que se avança na escolaridade (Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, Barca, Primi, Martinho, & Fortes, 2010; Lopes, 2007), questionando a exclusividade dos testes de *QI* na avaliação do funcionamento cognitivo e abrindo a necessidade de o complementar com a forma como o sujeito utiliza a sua capacidade. Referimo-nos ao estilo cognitivo, onde se verifica uma boa correlação entre este e o rendimento académico (Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008; Tinajero & Páramo, 1997). No entanto, apesar da cognição permanecer “como um fator importante a ponderar na explicação do rendimento escolar dos alunos, outras variáveis são contempladas no quadro de uma abordagem mais ecológica e desenvolvimental na análise desta problemática” (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá, & Santos, 2005 p. 3631).

Os alunos, ao longo do seu percurso escolar, tenderão a dosear o seu empenhamento no estudo, de acordo com as expectativas construídas, imagens

personais de si (*self*), com base nas experiências de sucesso/insucesso. Esse conceito de si, “implica regras de inferência, de julgamento, de codificação, de recuperação em memória dessas informações, bem como de predição e de planificação dos comportamentos futuros” (Doron & Parot, 2001, p. 159). Uma revisão da literatura mostra-nos uma associação entre o rendimento escolar e o autoconceito global e académico, independentemente da idade, inteligência, nível de ensino e nível socioeconómico (Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003; Castro, 1999; Covington & Omelich, 1979; Cunha, Sisto, & Machado, 2006; Estevão & Almeida, 1999; Harter & Pike, 1984; Jacob & Loureiro, 1999; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Peixoto, 2003; Urquijo, 2002). A literatura refere ainda que, as atribuições causais podem potenciar ou inibir o rendimento. A forma como os alunos, quando confrontados, se justificam perante os sucessos e fracassos, relacionam-se com o rendimento escolar. Assim, se o aluno acredita que o seu sucesso é devido a causas externas e instáveis, enquanto o insucesso a causas internas e estáveis, sente-se impotente para alterar a situação o que conduz a sentimentos de frustração, desmotivação e baixo autoconceito (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Torres, 1999). Esta situação é também mais frequente nos alunos de baixo rendimento escolar que atribuem o sucesso à sorte e às bases, e o insucesso à falta de capacidade, de sorte e pouco esforço (Almeida, Miranda, Rosendo, Fernandes, Alves, & Magalhães, 2006; Dweck, 2000; Fernández, 2005; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005), tendo assim consequências para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro. Outra das variáveis pessoais que a investigação demonstra estar relacionada com o sucesso/insucesso escolar é a forma como os alunos abordam a aprendizagem. Esta, constitui uma combinação metacognitiva entre a motivação que

direciona a aprendizagem e uma estratégia adequada e coerente que a operacionaliza, podendo essa abordagem ser superficial ou profunda (Carvalho, 2002; Marton, 1975b; Marton & Saljo, 1976a; Watkins, 1996). Estes dois processos de aprendizagem são qualitativamente diferentes pelo que conduzirão a diferentes desempenhos. Numerosos estudos que abordam esta temática (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977), referem que os melhores resultados escolares se associam à abordagem profunda, enquanto uma abordagem superficial se relaciona com piores desempenhos.

É neste contexto que se insere a presente investigação onde se analisa a influência de variáveis pessoais (cognitivas, do self, e de estudo) e familiares (nível socioeconómico e estilos educativos parentais) no rendimento académico e no percurso escolar de alunos do 3º ciclo do ensino básico. Assim, este estudo encontra-se estruturado em capítulos, dois de fundamentação teórica e dois da componente empírica.

No **primeiro capítulo** justificamos o campo de análise, dissertando acerca da relevância socioeducativa do tema (taxas de insucesso, implicações, iliteracia) e abordamos os determinantes do insucesso escolar (contextos familiar e escolar, alunos, professores, currículo, variáveis sociais). Discutimos as conceções de aprendizagem e debruçamo-nos sobre as variáveis socioculturais e cognitivo motivacionais do insucesso.

No **segundo capítulo** centramo-nos nas variáveis pessoais e familiares do insucesso. Fazemos referência aos resultados da investigação psicológica, fundamentando os processos cognitivo motivacionais e socioculturais, e o seu impacto no rendimento e no percurso escolar. Num primeiro momento, dos fatores pessoais do

aluno descrevemos as habilidades cognitivas (concepções de inteligência e os estilos cognitivos), o auto conceito, as atribuições causais e as estratégias e processos de estudo, enquanto das variáveis socioculturais analisamos as sociodemográficas e familiares com relevo para o estilo educativo parental. Num segundo momento, tomando a investigação atual na área, registamos qual o impacto de cada uma delas no rendimento e no percurso escolar.

No terceiro capítulo inicia-se a componente empírica fazendo referência à metodologia. Traçam-se os objetivos da investigação em curso, no âmbito do estudo das relações entre variáveis pessoais e familiares e o (in)sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico. Formulam-se as hipóteses decorrentes das questões que orientam o estudo e descrevemos a amostra, procedendo à sua caracterização (o nível etário, género, retenções, nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares e expectativas dos alunos e dos pais quanto à extensão da escolaridade pretendida). Prosseguimos com a descrição dos instrumentos de avaliação psicológica e os questionários de recolha de dados referentes ao contexto familiar. Por fim, abordamos os procedimentos adotados ao longo de todo o estudo, informando a forma como decorreu o trabalho de campo em particular a recolha e o tratamento dos dados.

O quarto capítulo da tese estrutura-se em três momentos. No início descrevemos os resultados dos conjuntos de variáveis organizadas por variáveis pessoais, familiares, de rendimento escolar e de percurso escolar, e apresenta-se a distribuição de resultados: médias, desvios-padrão, o valor mínimo e máximo, e/ou frequências e percentagens. Face à investigação nesta área, analisaremos também, estes resultados em função do género dos alunos, aproveitando para verificar eventuais diferenças que ocorram e apreciar como são interpretadas na literatura.

Num segundo momento, analisamos as relações entre as provas aplicadas (de natureza individual e familiar) e o rendimento académico dos alunos, procedendo da mesma forma quanto ao percurso escolar, incluindo as opções curriculares tomadas pelos alunos no 10º ano.

A complementar o estudo das correlações, e no sentido de verificar se o impacto das variáveis psicológicas do aluno é maior do que o impacto das variáveis sócio-familiares no rendimento académico, recorreremos à estatística inferencial, procedendo à análise de regressão com utilização do procedimento *stepwise*. Para apreciar eventuais diferenças no percurso escolar, designadamente nas opções vocacionais dos alunos, associadas a variáveis pessoais e familiares, procedemos a análise de variância. A finalizar este estudo apresenta-se a conclusão que inclui uma síntese dos resultados principais obtidos. Procedemos à sua discussão e ressaltamos os principais contributos empíricos desta tese. A presente investigação termina com as considerações finais onde são mencionadas as limitações do estudo e os principais contributos abrindo caminho a novos desenvolvimentos em termos de investigação e de práticas psicoeducacionais tomando o assunto central desta tese.

CAPÍTULO I – REALIZAÇÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA: DETERMINANTES DO INSUCESSO

Introdução

O insucesso escolar, fenómeno de grande complexidade, constitui-se como um problema de grande relevância no mundo atual, agudizado pela consciencialização das implicações que a investigação sugere ter na vida profissional e social das pessoas e comunidades. Daí que, a realização escolar das crianças e adolescentes tem vindo a merecer maior atenção, considerando o insucesso escolar e o abandono um tema de crucial importância, quer a nível nacional quer internacional. As estatísticas de dez anos atrás do Ministério da Educação (2003) mostravam a dimensão deste problema, constatando-se que em 2001 o abandono do sistema de ensino sem conclusão da escolaridade obrigatória atingia 27,3% da população juvenil em Portugal.

Reportando-nos à educação básica, numa revisão teórica, constata-se que nos últimos 20 anos o fracasso escolar foi objeto de preocupação e análise, mas simultaneamente, recorrente. O diretor do primeiro estudo mundial *"The evaluation of Educational Achievement"* (IEA), justifica os baixos resultados das crianças e adolescentes portugueses (9 e 14 anos), com o reduzido investimento na educação, não só a nível de recursos, designadamente equipamentos e conforto, mas também ao nível da educação pré-escolar. Refere, ainda, as baixas habilitações académicas da população adulta (Elley, 1992). Na mesma época, dados estatísticos da UNESCO referem que as taxas de retenções nos seis primeiros anos de escolaridade dos estudantes portugueses, quando comparadas com os seus congéneres europeus, são de longe as mais elevadas, suscitando por parte do autor, o seguinte comentário "os números indicados por Portugal podem impressionar. Importa lembrar que este país se caracteriza ainda por uma população rural muito importante. É também frequente

que as crianças não terminem o ensino primário” (Gajraj, 1991, cit. Crahay, 1999, p.32).

Alguns anos depois, os resultados de estudos internacionais (PISA, 2000, 2003; OCDE, 2006) sobre o rendimento escolar continuam a ser reveladores do eminente atraso de Portugal em relação à média europeia. Esta constatação, com maior expressão nos grupos sociais mais desfavorecidos, “agudiza-se comprometendo o desenvolvimento das pessoas, das comunidades e do próprio País” (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006, p. 127). Considerando a participação dos estudantes portugueses de 15 anos nos estudos PISA (2000), em termos do seu desempenho académico na leitura, matemática e ciências, os resultados evidenciam um conjunto de preocupações quanto aos níveis de aprendizagem revelados. Distribuindo os níveis de 1 a 5 em dois grupos, em que os níveis 3 a 5 significam sucesso e os níveis 1 e 2 traduzem insucesso, verifica-se que apenas 48% dos estudantes portugueses apresentam sucesso, por oposição aos 70% revelados pela média dos jovens da mesma idade do espaço europeu. Por outro lado, constata-se uma percentagem de 52%, muito elevada, de alunos com níveis muito baixos de literacia.

Tomados estes dois grupos diferenciados de rendimento, e analisadas as implicações educacionais, registam-se várias diferenças estatisticamente significativas entre os grupos mencionados. Essas diferenças situam-se nas variáveis de contexto familiar designadamente, interesses académicos e sociais dos pais, bens culturais e recursos educacionais da família, e nas variáveis pessoais do aluno: abordagem ao estudo, motivação e autoconceito académico. Pesquisas realizadas neste domínio evidenciam que nas tarefas de leitura de um texto e nas respostas a questões sobre

informações implícitas nas histórias não se encontram diferenças entre grupos familiares letrados e não letrados. Na extrapolação para outros contextos, o que coloca exigências de outra ordem, mais no sentido da integração e reinterpretação dos acontecimentos, quem poderá ser bem sucedido, em avaliações do tipo PISA, serão as crianças/adolescentes que estiveram expostos a eventos de literacia em família, “o que nos leva, desde já a pensar na importância que deve ser conferida à forma de atuar da agência de literacia que é a família” (Pinto, 2002, p. 107).

A socialização primária, de base familiar, revela-se fundamental na prevenção da iliteracia. “As práticas e usos da escrita são facto quotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e afazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda, como suporte de memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspeto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permite que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça o seu sentido e a sua função” (Kleiman, 1998, pp. 182-3). Pelo contrário, nos ambientes familiares menos letrados, as fontes de escrita são praticamente inexistentes. Estas constatações remetem-nos para o papel da família como a primeira instância socializadora e, como tal, uma agência primeira de literacia e que acaba logo por diferenciar o desempenho escolar mais tarde das crianças. Consequentemente, as condições de vida e as características da comunidade influenciam a promoção da literacia dos filhos. Neste pressuposto, com a diversidade de meios tecnológicos e os volumes de informação a processar, os jovens destes meios não letrados apresentam maior probabilidade de insucesso escolar, ficando privados das ferramentas essenciais ao pleno exercício de cidadania.

Vinte anos depois da extensão da escolaridade obrigatória para os nove anos de escolaridade correspondente à conclusão do 3º ciclo do ensino básico (Lei nº 46/1986), os estudantes portugueses (3º ciclo) apresentavam uma taxa de retenção de 20,5% no ano lectivo de 2005/2006, havendo uma redução dessa taxa para 13,9% no ano lectivo 2008/2009 (Capucha et al, 2009). Isto é, estaremos hoje a cumprir a meta preconizada há mais de duas décadas? Talvez porque, as medidas adoptadas de combate ao abandono e insucesso escolar, nomeadamente os percursos alternativos, cursos de educação formação, permitiram manter os alunos na escola, baixando deste modo a percentagem de retenção e de abandono do sistema educativo. De acrescentar que a partir do ano lectivo 2010/2011 se procede ao alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, ou seja, até à conclusão do ensino secundário (Lei nº 85/2009). Esta é uma nova meta que coloca desafios designadamente pelo predomínio dos baixos níveis de escolaridade da população portuguesa. De acordo com o Relatório de Execução do Plano Nacional de Emprego de 2006, a percentagem de sujeitos com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos que detinha um nível habilitacional igual ou superior ao ensino secundário era de 49,6%, valor este que, embora significativamente superior ao da população activa do nosso país (24,4%), é muito deficitário quando comparado com a média dos 25 países da União europeia que se fixa em 77%. Em síntese, apesar do crescimento dos níveis de escolaridade verificados, Portugal acumula ainda níveis de qualificação baixos resultantes de políticas prolongadas de desinvestimento na educação. Acresce que, a fraca recuperação das qualificações em adultos (4,4% em 2007), em vez de iniciarem uma recuperação do atraso face aos nossos congéneres europeus, levam-nos a divergir ainda mais (Capucha et al, 2009).

Importa agora referir os progressos alcançados no estudo PISA (2009), em que num conjunto de 33 países da OCDE, Portugal se situou na 21ª posição, quando no estudo anterior se situava na 25ª posição num conjunto de 27 países da OCDE (Serrão *et al*, 2010). Numa apreciação global acerca dos resultados obtidos, pelos estudantes portugueses, sublinharam-se quatro conclusões. “Em primeiro lugar, (...). Em alguns países, porém, os alunos são encaminhados desde muito novos para percursos diferenciados. O PISA mostra claramente que tais sistemas geram grandes desigualdades sociais. (...) Portugal precisa de continuar a reduzir o abandono escolar e a taxa de retenção. Em segundo lugar, os sistemas educativos com mais sucesso estabelecem padrões claros e ambiciosos que se centram na aquisição de competências intelectuais complexas e de grau superior. (...) Quanto a este aspeto, as avaliações nacionais no quarto, no sexto e no nono anos, recentemente introduzidas, constituíram marcos importantes para Portugal. Em terceiro lugar, (...). Os bons sistemas educativos têm de dar atenção a todos os aspetos do recrutamento de profissionais. Portugal melhorou significativamente a formação de professores. E o novo sistema de avaliação de professores e de escolas foi um passo importante para melhorar o nível de responsabilização dos atores. Em quarto lugar, os sistemas com elevados desempenhos tendem a dar aos diretores das escolas e aos corpos docentes um considerável poder de decisão na determinação dos conteúdos e do currículo (...). Trata-se de uma área em que Portugal poderia fazer bastante mais (...). Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos, cujos alunos atingem níveis de excelência em leitura e o 6º país que melhor compensa as assimetrias socioeconómicas” (OECD, 2010b). São assim, realçados os aspetos positivos e negativos da prestação dos jovens portugueses,

enfatizando a forma como as conclusões do PISA são reveladoras das vicissitudes dos sistemas educativos e propõem formas de ultrapassar as dificuldades, ressaltando a importância de dar continuidade aos progressos já alcançados.

Conceções de aprendizagem

O estudo do insucesso escolar, implica um conjunto de três realidades que devem ser analisadas: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Almeida, 1998; Benavente, 1976; Fonseca, 2004). Isto porque, o sucesso ou insucesso dependem do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança (García *et al.*, 1998). Assim, de acordo com Benavente e Correia (1980), estruturamos as teorias explicativas do insucesso escolar em três correntes: Uma de carácter mais psicológico, também designada por “Teoria dos dotes individuais” (Benavente, 1998; Peixoto, 1999; Tavares, 1998) ou “Teoria meritocrática” (Forquin, 1995; Martins & Cabrita, 1991). Uma perspectiva mais sociológica designada por “Teoria do *handicap* sociocultural” (Crahay, 1999; Peixoto, 1999; Tavares, 1998; Pinto, 1995; Husen, 1979; Van Haech, 1994), onde o insucesso é atribuído ao meio sociocultural de pertença, pondo em evidência o papel reprodutor da escola. E por último, a designada “Teoria sócio institucional” (Crahay, 1999; Peixoto, 1999), que interpela a escola, as suas estruturas, conteúdos e práticas, sublinhando a importância da diferenciação pedagógica no sentido de procurar caminhos alternativos que respondam a todos os alunos. “O sistema educativo precisa de ser diferenciado para possibilitar uma igualdade de oportunidades educativas” (Almeida, 1998, p. 38).

A investigação sobre o rendimento e insucesso escolar assume-se como uma temática de grande interesse, no campo das Ciências da Educação. Daí que, as

pesquisas nesta área sejam bastante extensas, não só por ser um fenómeno multideterminado, como complexo face à interação de efeitos das diversas variáveis intervenientes. O modelo organizacional da escola, as suas dinâmicas internas, as políticas educativas, tais como manuais e equipamentos escolares, currículo, avaliação, formação e estabilidade do corpo docente, ou, ainda, a dimensão das escolas e turmas, são determinantes escolares do rendimento académico (Baker & Nishikawa, 1992; Formosinho & Ferreira, 1988; Knowles, 1985; Macedo, 1991; Roazzi & Almeida, 1988; Sacristán, 1998; Zabalza, 1995). As condições educacionais que sustentam o sucesso dos alunos, facultando-lhes uma efetiva igualdade de oportunidades de aprendizagem, não se afiguram tarefa fácil por parte das escolas e dos professores. Sabe-se, por exemplo, que as conceções de aprendizagem têm repercussões nas práticas pedagógicas e, como tal, nas metodologias de ensino e de avaliação que os docentes privilegiam. Estes, quando enfatizam um ensino expositivo, entendem o aluno como sujeito passivo. Nesta conceção, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo (Damiani *et al.*, 2006). Assim, o conhecimento decorreria de um processo cumulativo (associacionismo), sendo que os estímulos presentes no ambiente desencadeariam determinadas respostas ou comportamentos.

Esta perspetiva que considera o determinismo ambiental, parte do ponto de vista de que o sujeito nasce completamente desprovido de capacidade e, como tal, será um recetor do conhecimento. Os seus adeptos centram-se no comportamento observável e nas suas mudanças produzidas pelo meio (corrente ambientalista). Entendem a aprendizagem de comportamentos por condicionamento (behaviorismo), ou seja uma associação entre estímulos e respostas. Assim, o ensino é centrado no

professor, as regras impostas por ele e impera a transmissão verbal, sendo reservado ao aluno um papel secundário, de recetor passivo da informação que deve armazenar na memória, dada a sua imaturidade e inexperiência.

Em oposição, a perspetiva racionalista nega o papel da experiência, não considerando o contexto importante para o desenvolvimento. Isto porque, as capacidades básicas estariam presentes ao nascimento (corrente inatista), sendo apenas necessário deixar a criança (adulto em miniatura) crescer. Nesta perspetiva, as implicações educacionais passam por uma redução no interesse de intervenções remediativas e promocionais, na medida em que a aprendizagem está ditada pelas capacidades do sujeito. Assim, a educação seria um processo que pouco alteraria as determinações genéticas, dependendo o sucesso ou insucesso na aprendizagem da prontidão do aluno, isto é, da aptidão e da maturidade. Exemplo das influências deste postulado nas práticas pedagógicas, são as justificações dos professores, quanto às retenções dos seus alunos, quando se centram na imaturidade. Acresce ainda que, os docentes cuja forma de abordar o ensino é centrada na transmissão de informação, focada no professor, têm mais possibilidade de estar a ensinar alunos que revelam optar por uma abordagem superficial à aprendizagem nessa disciplina e vice-versa (Campbell *et al.*, 2001). Estas duas conceções de aprendizagem, empirismo e racionalismo, embora antagónicas, apresentam uma característica comum, no que se refere às implicações na aprendizagem que é o reducionismo. Acresce que, “essas teorias com bases epistemológicas completamente diversas podem levar a práticas e efeitos semelhantes do ponto de vista pedagógico” (Damiani *et al.*, 2006). Isto é, quer numa teoria explicativa, quer na outra, não há razão para apelar à ação do aluno numa

lógica de construção do seu próprio conhecimento, antes se justifica a opção por um ensino transmissivo.

A superação da dicotomia inato/adquirido é efetuada com uma terceira abordagem designada de interacionista, construtivista ou dialética, que engloba as conceções cognitiva e sociocognitiva de aprendizagem. Nesta perspetiva a aprendizagem é essencialmente uma construção dialética entre o equipamento básico de origem genética, presente ao nascimento e o contexto onde o sujeito se insere, tornando-se importante a bagagem hereditária e o meio social. Aqui, é salientada a interação entre o papel do mundo físico e social e o papel ativo do sujeito, capaz de autorregular as suas aprendizagens. Neste pressuposto, as práticas pedagógicas centram-se, logicamente, na aprendizagem cooperativa, por exemplo “conversas instrutivas” e “questionamento recíproco” (Woolfolk, 2000), entendendo o conhecimento como o resultado da aprendizagem e simultaneamente orientador de novas aprendizagens, produzido pelo papel ativo do aluno, onde o professor exerce o papel de mediador. Para que isso aconteça é necessário que o sentimento de autonomia e de controlo em relação às matérias e aos métodos de ensino, a perceção sobre o número de alunos de cada turma, a forma como acreditam que os seus alunos possam trabalhar com os conteúdos que estão a ensinar, entre outros fatores, e que afetam a opção por um determinado tipo de abordagem ao ensino (Prosser & Trigwell, 1997), sejam favoráveis a uma abordagem profunda da aprendizagem. Na verdade, a investigação disponível nesta área aponta para a presença de uma estreita ligação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem (Campbell et al., 2001).

Os avanços nas ciências da educação e na psicologia do desenvolvimento sugerem que o ensino é mais do que transferência de informação, e a aprendizagem também não se reduz à aquisição dessa informação. Estaremos, antes, face a um processo dinâmico de interação de ensino e de aprendizagem em que desenvolvemos as estruturas mentais para assimilar essa informação construindo conhecimento e competências. A luta contra o insucesso escolar passa por mudanças nas representações e nas práticas dos professores, no domínio da pedagogia diferenciada, da relação com o saber, da visão do ensino e da aprendizagem, para além dos programas curriculares (Perrenoud, 2002). Os saberes são, sem dúvida, frágeis, controversos e mutáveis. Nem sempre os professores assumem tais contingências e fragilidades no conhecimento quando estão a avaliar os seus alunos, desconhecendo as implicações de determinadas decisões. Sabe-se, por exemplo, que a retenção é, ao mesmo tempo, dispendiosa (para as pessoas e para os sistemas, financeira e simbolicamente) e ineficaz (Crahay, 1994). Apesar desta realidade, os professores alimentam a “íntima convicção” de que a reprovação é “útil, apesar de tudo”, generalizando um ou outro caso em que o aluno após uma reprovação conseguiu vencer nos estudos (Perrenoud, 2002).

A melhoria da qualidade da educação na sala de aula, depende diretamente da qualidade das mentes criativas intermediárias dos professores. A formação contínua e inicial é, evidentemente, uma das alavancas mais importantes para tais mudanças na eficácia do sistema educativo. Por um lado essa formação atua sobre os valores e as representações dos professores, facultando a adesão ao princípio da educabilidade e, por outro, fornece conhecimentos e promove a aquisição de competências que facilitam as mudanças. Para isso, a formação inicial dos professores centra-se na

tomada de consciência dos problemas subjacentes ao ensino atual: heterogeneidade dos níveis, dos ritmos, dos interesses, das formas de aprender e das relações com o saber; enquanto a formação contínua será alargada e diferenciada em função da maior mobilidade e ao serviço dos eixos basilares das políticas educativas.

Neste contexto, a autonomia das escolas faz todo o sentido, considerando-se a escola como um lugar privilegiado de encontro entre as políticas educativas e as práticas dos atores (Perrenoud, 1999b). Isto, exige uma visão nova e audaciosa das escolas, da sua liderança, do seu funcionamento (autoridade negociada, trabalhos de projeto, formação em conjunto, parcerias locais) e do seu modo de prestar contas (Gather, 1998a,b; 1999). A escola necessita de reconfigurar a sua função sociopolítica fundamentando a pedagogia: na ética, respeito mútuo e autonomia. Isto porque, a ética nos reenvia para a esfera do essencial, para o lugar de enraizamento antropológico dos valores que devem orientar e animar os diferentes espaços da decisão e da ação. Mesmo num sistema altamente centralizado (normativos emanados das estruturas centrais), a escola ao tornar-se num contexto com identidade própria (Lima, 1991), possibilita uma reinterpretação da realidade escolar.

É neste sentido e para promover o sucesso que, de acordo com Macedo (1991), preconizamos o "desenvolvimento de um sistema de avaliação que corresponda simultaneamente a um processo de informação, de análise de recursos, de apoio à decisão e enriquecimento das escolas" (p.133). Isto porque, a avaliação representa um enorme valor informativo (quando de qualidade, oportuna, objetiva e válida), sobre a evolução do processo de aprendizagem (Baker & Nishikawa, 1992; Knowles, 1985; Zabalza, 1995), quando inserida no próprio processo de ensino e de aprendizagem

(Sacristán, 1998; Zabalza, 1995) e em suporte à tomada de decisões educacionais (Cronbach, 1982; Stufflebeam, 1971), potenciando dessa forma a melhoria da sua qualidade. Importa destacar o carácter descritivo e interpretativo da tarefa de realizar juízos de valor que terá subjacente todo um “processo de reflexão - ação – reflexão” (Brookfield, 1995; Mezirow, 1991).

Variáveis socioculturais do insucesso

O insucesso escolar está relacionado com os níveis socioculturais dos alunos na medida em que estes se associam ao rendimento escolar e às expectativas de futuro escolar. A Teoria do *handicap* sociocultural, baseada em explicações sociológicas, remete a justificação do sucesso/insucesso dos alunos à pertença social, “pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990b, p.6). À chegada ao sistema de ensino, o aluno já traz consigo uma história de vida no seio familiar, tem uma origem social, um nível socioeconómico e cultural próprio que o vai influenciar em todo o trajeto escolar. Na investigação é consensual que a família se constitui como um grupo de participação e de referência fundamental que influencia e está presente ao longo de toda a vida do sujeito, de forma positiva ou negativa, influenciando de forma muito significativa o rendimento escolar, designadamente na forma como os jovens encaram a escola. De acordo com alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Mannig, & Baruth, 1995), os alunos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos estão sujeitos a ambientes familiares pouco estimulantes intelectualmente, o que contribui para explicar a correlação significativa entre o nível cultural dos pais e a competência cognitiva dos filhos. Se um aluno oriundo de um nível cultural “deficitário” tiver cumulativamente aspirações reduzidas de futuro escolar e profissional, provavelmente não se vai interessar por

disciplinas curriculares de caráter teórico, tendo mais probabilidade de entrar em insucesso. Acontecerá exatamente o contrário com os alunos pertencentes a meios socioculturais favorecidos, que encontram sentido e consonância entre a realidade escolar e o seu meio de origem, e com as suas expectativas de futuro profissional.

Esta constatação remete-nos para o papel reprodutor da escola, evidenciando-se que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que por sua vez perpetuam as desigualdades sociais (Benavente, 1990ab). Desta forma a escola reproduz e legitima uma hierarquia social (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1970; Girou, 1994; McLaren, 1986, 1998). A discrepância entre os códigos linguísticos decorrentes das diferenças dos meios socioeconómicos e culturais de origem dos alunos, constituem-se, assim, como os grandes responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas (Benavente, 1990a; Martins & Cabrita, 1991). Nesta situação “a criança deixa de se sentir à vontade no universo escolar, aparecendo-lhe este, inevitavelmente, como estranho” (Pereira & Martins, 1987, p.50).

Acresce que há evidências empíricas de que o insucesso escolar, além de ser “constante, massivo e cumulativo”, e estar presente em todos os níveis de ensino, também tem tendência a repetir-se após consumado uma primeira vez (Benavente & Correia, 1980). Neste pressuposto, os jovens provenientes de meios socioculturais baixos, logo menos identificados com a cultura erudita, subjacente também aos testes de inteligência, acabam por ser prejudicados nos níveis de realização e, como tal, discriminados (Almeida & Roazzi, 1988; Almeida, Viola, & Sousa, 2004). Na realidade, esta perspetiva teórica que vem sendo designada por *handicap* sociocultural, deixa de

culpabilizar apenas o jovem para estender a culpa ao agregado familiar, à comunidade de pertença e à sociedade em geral, enquanto entidades que não reúnem as condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, contribuindo para uma situação precoce de desigualdade face aos seus pares. Assim, o insucesso “tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com as dificuldades que a escola (baseada na igualdade formal e numa suposta neutralidade), tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos” (Benavente, 1980, p.24), imputando-se por norma a responsabilidade do insucesso à família do aluno já que se considera a escola um elemento neutro.

Roazzi e Almeida (1988, p. 58), preconizam que “a escola deve atender às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências”. Neste sentido, diferenciar “é aceitar uma forte tensão na gestão de recursos raros: as ideias, as interações formativas, as ocasiões, o tempo, a energia, os erros fecundos, as sinergias, as vontades, os projetos”, o que poderá ditar o sentir de um “prazer profissional, ligado ao desafio, à intensidade da ação, ao engajamento constante em um pensamento estratégico e em múltiplas decisões” (Perrenoud, 2001, p. 137). É neste contexto que se assiste à mudança de paradigma, emergindo uma nova corrente explicativa do insucesso designada por Teoria Socioinstitucional. Neste caso, o enfoque das análises desloca-se para o contexto educativo. Questiona-se a escola, as suas estruturas, os conteúdos curriculares e práticas de ensino, e nomeiam-se um conjunto mais amplo de fatores que podem estar na origem do insucesso, tais como “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos,

preparação científica e pedagógica dos professores” (Pires, Fernandes, & Formosinho, 1991, p.189). Interpela-se a escola e “sublinha-se a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o caráter ativo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1990a, p.717). Hoje, preconiza-se a implementação de escolas eficazes, onde as instituições caminhem para a autorregulação, acionando mecanismos de autoavaliação e refletindo as práticas através de um exercício crítico. A escola aprende ao preocupar-se com o método e com a objetivação. Isto é, quando se organiza e se questiona, formula hipóteses e, se permite tornar-se objeto de análise e teorização. Ou seja, quando as estruturas e as práticas, as representações e as atitudes possam ser descritas e explicadas (Perrenoud, 2002). Uma escola que concebe, projeta, age e reflete; uma organização detentora de um projeto próprio, autorregulada e responsável, que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus membros, o que implica que estes, assumam papéis de intervenientes comprometidos com a qualidade de vida na escola.

Variáveis cognitivo motivacionais do insucesso

A escola confronta-se hoje, com uma grande heterogeneidade social e cultural docente e discente, sobretudo em função da grande diversidade de características dos alunos que ensina. A sociedade portuguesa sofreu transformações por via da democratização, acedendo ao sistema de ensino todos os alunos dos diversos estratos sociais e culturais para cumprir uma escolaridade obrigatória que se ampliou em termos de anos de escolaridade a realizar. Esta situação colocou-lhe novos desafios, sendo o insucesso escolar e o abandono um deles. Até ao final da década de sessenta as explicações do insucesso inserem-se numa perspetiva analítica e individualista do comportamento e da personalidade, uma vez que, o fazem depender do

disfuncionamento de determinados traços, aptidões ou capacidades intrínsecos ao aluno (Tomé & Pinto, 2003). Esta abordagem, designada de “Teoria dos dotes individuais” (Peixoto, 1999; Benavente, 1998; Tavares, 1998) ou “meritocrática” (Forquin, 1995; Martins & Cabrita, 1991), procura na inteligência a primeira explicação do rendimento escolar, explicando-o através dos dons pessoais e naturais do aluno. Desta forma, atribui-se à genética a responsabilidade pelas diferenças de capacidade intelectual que influenciam o rendimento escolar (Fernandes, 1991). A confirmação adviria da relação encontrada entre o desempenho nos testes de inteligência e os resultados escolares.

Nesta perspetiva, o insucesso decorreria dos problemas na aprendizagem escolar que se associavam às dificuldades cognitivas das crianças. Nesta altura, estes alunos entravam num ciclo de repetências académicas devido ao seu nível intelectual não ser compatível com as exigências da escolaridade normal. Atribui-se à natureza do sujeito a responsabilidade pelas diferenças e consideram-se essas desigualdades determinadas pela hereditariedade (Benavente & Correia, 1980). Seria assim, a inteligência de cada um que ditava o sucesso na escola (Cortesão & Torres, 1990). Esta evidência, resulta da constatação dos resultados dos testes, onde o QI médio dos jovens da classe baixa era inferior à média dos QI dos jovens das classes média e alta (Pereira & Martins, 1987), funcionando a avaliação da inteligência em contexto escolar, nessa altura, mais como forma de rotular os alunos fazendo sobressair com frequência os seus aspetos mais negativos ou deficitários (Almeida & Cruz, 1985).

A socialização e impacto da cultura ocorrem desde o início da infância. A criança sofre as influências do meio e de acordo com as características intervém de

forma positiva ou negativa. Os testes descuram, de certa forma, a identificação das habilidades culturais e linguísticas próprias de comunidades minoritárias (Naglieri & Ford, 2003). Assim, mantêm-se pertinentes as questões sociais na avaliação da inteligência dos alunos. De acordo com Almeida (1994, p.56), “a investigação em torno da definição da inteligência deve dirigir-se sobretudo para os processos cognitivos e não para os traços, deve tentar uma integração de metodologias correlacionais e experimentais de análise. Deve dirigir-se mais à capacidade de diagnóstico do que predição dos desempenhos, deve passar a incluir maiores referências à modificabilidade cognitiva (...)”. Atualmente e, de um modo geral, os testes disponíveis facultam-nos informação fiável acerca da estrutura cognitiva e dos níveis de habilidade dos jovens, possibilitando adequadas orientações para o processo ensino/aprendizagem (Simões & Albuquerque, 2002). Há evidência empírica que comprova que a origem sociocultural dos estudantes influencia os seus resultados escolares (Almeida, 1988; Almeida et al., 2005; Anastasi, 1972; Benavente, 1990a; Bernstein, 1975). Daí a importância de, na interpretação dos baixos desempenhos em testes de inteligência e na escola, se atender à origem sociocultural dos alunos, evitando-se a marginalização dos provenientes das classes populares (Almeida & Roazzi, 1988; Anastasi, 2003; Graham, 1991; Roazzi & Souza, 2002; Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991). Importa, também, que na avaliação da inteligência se considere a inclusão de “aspectos mais dinâmicos do próprio exercício e funcionamento cognitivo” como (...) os estilos cognitivos (Almeida, 1994, p. 122).

As diferenças individuais no “modo de ser inteligente” passam necessariamente pela referência aos estilos cognitivos, ao dar conta da forma de compreender, recordar e executar tarefas cognitivas (Messick, 1994). Tal como a inteligência, o estilo cognitivo

faz referência a operações, funções ou processos cognitivos (atividade mental), mas diferencia-se, não na quantidade mas na qualidade. Neste sentido, os estilos cognitivos oferecem uma leitura mais dinâmica e operativa do funcionamento cognitivo, complementando a informação recolhida nos testes de QI ou nos testes de inteligência geral, tipo fator g (Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008).

A par das variáveis cognitivas, a investigação educacional nos campos da aprendizagem e do rendimento escolar refere outras variáveis pessoais do aluno (Almeida, 1993, 1996; Ribeiro, 1998). O volume da investigação acerca dos processos de aprendizagem dos alunos em contexto escolar comprova os esforços para uma compreensão mais ampla do problema em apreço. Uma revisão dos estudos sobre a aprendizagem sugere que têm sido dados passos importantes no desenvolvimento de modelos teóricos que tentam explicar a aprendizagem na perspetiva dos alunos (Barca, Porto, & Santorum, 1997; Rosário, 1999ab). O sucesso e o insucesso dos alunos relacionam-se com os diferentes comportamentos de estudo e de aprendizagem, sendo de destacar a capacidade de planificação e organização do tempo, a qualidade e duração da concentração nas tarefas, a capacidade de seleção e organização da informação, a elaboração e utilização dos apontamentos pessoais, a capacidade de monitorização do estudo, o controlo emocional nas situações de avaliação, a atribuição do sucesso e insucesso escolar ao esforço, os sentimentos de autoeficácia e a perseverança nas tarefas, entre outros (Rosário, 2001ab; Rosário et al., 2004; Veiga, 1999).

Os alunos também procuram perceber o porquê das suas realizações quando confrontados com sucessos ou insucessos escolares. A teoria da atribuição de

causalidade consubstancia um importante corpo teórico para a análise dessas justificações (Barros, 1996; Barros & Barros, 1993; Weiner, 1988). Esta teoria tem grande aplicabilidade nos contextos escolares, nomeadamente no sentido de explicar a motivação para a realização e o rendimento académico dos alunos (Almeida, Miranda, Rosendo, Fernandes, Alves, & Magalhães, 2006; Barca, Porto, Brenlla, Morán, & Barca, 2007; Barros, 1996; Barros & Barros, 1993; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Ramírez & Ávila, 2002).

Finalmente, uma outra variável importante quando analisamos o sucesso/insucesso é o autoconceito, na medida em que “o aluno vai desenvolvendo imagens de si em termos das capacidades e possibilidades de realização escolar. Tais imagens vão dando origem àquilo que os psicólogos designam por autoconceito, podendo nele incluir-se a autoestima, a autoimagem e outras conceções que o sujeito formule acerca de si próprio e das suas interações com os outros” (Veiga, 1996, p.42). Daí que, de acordo com Almeida (1998), o autoconceito se correlaciona positivamente com o desempenho, sendo que, um elevado autoconceito motiva o aluno a investir no estudo reforçando a aprendizagem. Acontecerá o contrário, no caso de um baixo autoconceito, cuja vivência do insucesso é penosa e fonte de sofrimento, justificando o desinvestimento por parte dos alunos nas tarefas escolares.

A identificação de potenciais fatores estruturantes do insucesso escolar tem variado com a evolução do sistema de ensino e com as diferentes perspectivas teóricas que o tentam explicar. No entanto, há unanimidade em considerar que os alunos mudaram a sua maneira de ser, de estar e aquilo que procuram e esperam da escola. Esta constatação remete-nos para a necessidade de conhecer as características dos

estudantes e a sua realidade sociofamiliar, por forma de melhor podermos responder aos seus interesses e necessidades.

A presente tese de doutoramento inscreve-se nas preocupações atuais com o insucesso e o abandono escolar na adolescência. Tomando variáveis pessoais e familiares espera-se compreender como estas interferem no rendimento académico e no percurso escolar dos alunos, procurando contribuir para a definição de objetivos por parte da Escola minimizando o insucesso. Os indicadores que traduzem este fenómeno são, na prática, as taxas de retenção e de abandono escolar pelo que, o conceito de insucesso escolar que aqui utilizamos, traduz o não atingir de metas (fim dos ciclos), pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos. Assim, no presente estudo, centramo-nos nas retenções e abandono escolar, com base na classificação utilizada pelo Ministério da Educação, entendendo (i) o abandono escolar (10-15 anos) como aquele que ocorre antes de completar o ensino básico (escolaridade obrigatória à época); (ii) a saída antecipada, isto é, que não concluíram o 3º ciclo (18-24 anos) e não se encontram a frequentar a escola; (iii) a saída precoce (18-24 anos), que não concluíram o 12º ano e não se encontram a frequentar a escola (ME, 2003); (iv) na passagem dos alunos para cursos considerados menos exigentes (CEF - cursos de educação e formação, dos 15-18 anos); e as opções de percurso educativo (v) quando possa optar (no 10º ano), por vias profissionalizantes (CP- cursos profissionais do ensino secundário) versus académicas (CA). Nestes pressupostos, e antecipando a complexidade do problema em análise, tomamos variáveis de natureza individual e familiar susceptíveis de informar acerca dos problemas de aprendizagem dos alunos e das suas decisões vocacionais, moderadas pelas experiências académicas e resultados escolares.

CAPÍTULO II – VARIÁVEIS PESSOAIS E FAMILIARES DO RENDIMENTO ESCOLAR

Introdução

A cognição constitui-se como uma das variáveis de grande relevância no rendimento escolar. A evidência para esta posição decorre da investigação produzida onde se encontram correlações positivas e estatisticamente significativas entre rendimento académico e habilidades cognitivas. Apesar de se reconhecer a incapacidade explicativa da totalidade do fenómeno, através da capacidade intelectual e dos estilos cognitivos, não poderemos deixar de as ter em conta, bem como outras dimensões. Assim, ao longo deste segundo capítulo, descreveremos dimensões cognitivas, motivacionais, métodos de estudo, personalidade e variáveis sociodemográficas, assim como o seu impacto no rendimento escolar. No quadro das dimensões cognitivas faremos uma breve sinopse dos principais modelos conceituais com relevância histórica no estudo da inteligência, e dos estilos cognitivos. Na motivação centrar-nos-emos na perspetiva cognitiva, que valoriza os processos psicológicos internos, nomeadamente, as atribuições que o sujeito faz quando pretende explicar os seus resultados escolares. No método de estudo analisaremos as estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo e a sua influência no rendimento académico. Na personalidade e autoconceito sendo este, uma representação de si que se constrói à custa das experiências, será abordado nas suas diferentes dimensões. Nas variáveis sociofamiliares debruçar-nos-emos sobre as características da família (nível socioeconómico, nível cultural e género), e sobre as questões mais relacionadas com a educação familiar, nomeadamente os estilos educativos parentais e a sua relação com o rendimento escolar. Estas variáveis pretendem representar as dimensões psicológicas e familiares do nosso estudo empírico.

Variáveis cognitivas: Conceito de inteligência

O conceito de inteligência tem merecido a atenção dos teóricos, ao longo do tempo, desde o campo da filosofia à psicologia, constatando-se, contudo, que a sua definição permanece envolta em alguma ambiguidade. Centrando-nos no âmbito da Psicologia, esta é, nos finais do séc. XIX, definida como, a força ou poder mental (Galton, 1869), e como a capacidade de apreender relações (Spearman 1904), denotando que a sua essência se situa na energia e capacidade para pensar e raciocinar. Assim, se por um lado há quem defenda “ser a inteligência um atributo inerente à estrutura neurológica” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p.7), logo, de acordo com *Eysenck* (1987), uma característica interna da mente, outros autores (Howe, 1988; Valsiner, 1984), pelo contrário entendem a inteligência como um atributo do comportamento sujeita a transformação pela aprendizagem, subsistindo assim, uma divergência importante apesar das várias tentativas de aproximação entre os teóricos.

No sentido de uma sistematização das múltiplas conceções de inteligência, abordamos a teoria psicométrica, diferencial ou fatorial; a teoria das inteligências múltiplas de *Gardner*; a teoria triárquica da inteligência e novas formas de inteligência. Para cada uma delas focaremos os principais contributos para a definição deste constructo. A primeira corrente explicativa, se bem que, com designações diferentes “são tidas como equivalentes, embora se possa adiantar uma maior ligação de cada uma delas, respetivamente, à tónica nos instrumentos e nos problemas de avaliação; na ênfase das diferenças individuais; ou ao predomínio da análise fatorial em

termos da metodologia usada” (Almeida, 1988, p. 171). Assim, a psicometria parte da construção de instrumentos de medida no sentido de identificar diferenças individuais. Por sua vez, a análise fatorial “identifica subgrupos de testes que avaliam uma mesma capacidade cognitiva” (Primi, 2003, p. 68).

Teoria fatorial da inteligência

O interesse pela natureza da inteligência e pela sua composição suscitou a investigação psicológica sobre “a identificação dos traços mentais” (Anastasi & Urbina, 2000, p. 254). Questionava-se quantas e quais as capacidades intelectuais que definiam a inteligência. Neste pressuposto, a corrente psicométrica “fundamenta-se na crença da existência de fatores ou aptidões intelectuais internas, subjacentes ou a causa de toda a realização intelectual dos sujeitos e das diferenças encontradas entre si” (Almeida, 1988, p.174).

Uma revisão dos estudos efetuada por Carroll (1993), e reanálise de “mais de 450 conjuntos de dados dos estudos originais” (Anastasi & Urbina, 2000, p. 259), evidencia um conjunto de modelos teóricos de inteligência que se incluem nesta abordagem, dos quais, nós tomamos os que se referem à teoria dos dois fatores, dos fatores múltiplos e o modelo hierárquico, que adota uma posição conciliatória do diferendo entre as duas primeiras.

A primeira, teoria dos dois fatores, representada por *Spearman* (1904, 1927), também referenciada por bifatorial ou teoria do fator geral, na sua formulação, afirma que “toda a atividade intelectual exprime basicamente um fator geral (*g*), comum a toda a atividade mental (fator central único), e um fator específico (*s*) a essa atividade individualizada” (Almeida, 1988, p. 40). De acordo com *Anastasi et al* (2000,) “embora

essa teoria postule dois tipos de fatores, gerais e específicos, é apenas o fator único *g* que explica a correlação” (p. 260). Isto porque, “o fator *g* era, por assim dizer, o denominador comum a todas as atividades, e os fatores específicos singulares a cada uma delas, neste sentido, qualquer correlação positiva entre dois desempenhos era atribuída ao fator *g* e quanto mais intensamente esses desempenhos estivessem saturados em *g*, maior seria a correlação entre eles” (Lemos, 2007, p. 15).

Em oposição, *Thurstone* (1938) e *Guilford* (1959) consideram que a inteligência é constituída por diversas aptidões independentes, refutando a ideia da existência de um fator geral subjacente à realização cognitiva. Para o primeiro autor, a aptidão tem uma realidade própria, ainda que, só seja identificada após a realização dos testes pelos sujeitos e o respetivo tratamento dos dados. “Trata-se de uma concepção bastante funcional da inteligência concebendo-se as aptidões como unidades funcionais diferenciadas e que explicam ou estão na base das diferenças individuais nas situações de realização cognitiva” (Almeida, 1988, p. 48). Cada fator, assim considerado, pode contribuir com pesos diferentes em testes diferenciados.

De acordo com *Anastasi e Urbina* (2000), *Thurstone* aparece como um dos principais expoentes da teoria dos fatores múltiplos, tendo como suporte uma pesquisa alargada realizada por ele e colaboradores, propôs um conjunto de fatores que designou de “habilidades mentais primárias” (p. 261). Esses fatores (7), identificados por *Thurstone* na sua concepção pluralista da inteligência (Almeida, 1988), são designados por compreensão verbal (V), fluência verbal (W), numérico (N), espacial (S), memória (M) e velocidade percetiva. Ainda que de uma forma empírica, o autor não tenha conseguido verificar a total independência dos fatores ou a sua

ortogonalidade, este entende que reúnem especificidades suficientes para serem tomados fatores distintos ou unidades funcionais autónomas (Lemos, 2007), justificando deste modo, as diferenças intraindividuais num conjunto de testes (Thurstone & Thurstone, 1941).

Guilford (1967), por seu turno, constrói um modelo teórico "*Structure - of Intellect*" (S.O.I.), no qual defende um número bastante mais elevado de aptidões. Este modelo, que o autor designou de modelo de estrutura do intelecto, organiza os traços mentais em três dimensões: operações, produtos e conteúdos. Como cada dimensão é constituída por categorias sendo 6 (avaliação, produção convergente, produção divergente, retenção de memória, registo de memória e cognição) x 6 (unidades, classes, relações sistemas, transformações e implicações) x 5 (comportamental, semântico, simbólico, auditivo e visual) respetivamente, é suposto que existam pelo menos 180 fatores ou habilidades, ou seja, pelo menos um em cada célula. De referir que, cada fator é descrito considerando as três dimensões, em que, realizar uma tarefa cognitiva implica realizar uma operação mental sobre um certo conteúdo para obter um determinado produto. Este modelo "amplia a nossa visão da natureza da inteligência, acrescentando fatores como julgamento social e a criatividade" (Woolfolk, 2000, p. 109). Contudo, quando essas diferentes capacidades são testadas, verifica-se que estão relacionadas, pelo que, a questão de "explicar essas supostas capacidades separadas permanece insolúvel" (Woolfolk, 2000, p.110). Segundo *Anastasi & Urbina* (2000), este modelo teve pouco impacto no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, mas deu um contributo na diferenciação do pensamento convergente e divergente e a produtividade criativa.

Uma estrutura alternativa e que concilia o diferendo entre a teoria bifatorial e multifatorial, foi proposta por um grupo de autores (Burt, 1949; Hunfphreys, 1962; Vernon, 1961), com o modelo hierárquico e por Cattell (1971), subdividindo a inteligência em fluida (*gf*) e cristalizada (*fc*). Conceptualmente, Gf está relacionada com uma inteligência mais básica e associada ao raciocínio, ou seja, à capacidade de estabelecer relações, resolver problemas e construir ideias novas (mais próxima do fator g) e mais dependente de fatores biológicos, enquanto Gc tem mais a ver com a experiência e os conhecimentos adquiridos, logo, mais influenciada pelas interações particulares que os sujeitos estabelecem com os diversos contextos socioculturais (Almeida, 1994; Cattell, 1971). Um diagrama ilustra o esquema de *Vernon* (1961). Assim, no topo, encontramos o fator geral (*g*), na explicação da inteligência humana, ao qual se segue um 2º nível, integrando dois fatores de grande grupo, que correspondem às aptidões verbo – educacionais (*v:ed*), e prático – mecânicas (*k:m*). Por sua vez, estes dois fatores subdividem-se, formando um terceiro nível, em que, a aptidão verbo – educacional produz subfactores verbais, numéricos e outros, enquanto a aptidão prático - mecânica integra subfactores de habilidades de informação mecânica, espacial e psicomotora. Descendo na hierarquia, encontramos os fatores específicos ou de pequeno grupo (próximo dos fatores de Thurstone), e os fatores específicos, decorrentes de cada tarefa (próximo dos fatores específicos de Spearman) (Almeida, 1988b, 1994; Anastasi & Urbina, 2000).

Carroll (1993), numa revisão de um conjunto alargado de investigações na área, elaborou um estudo compreensivo e propõe a "Teoria dos Três Estratos da Inteligência" (Primi & Almeida, 2002; Primi, 2002a,b, 2003). A ideia de estrato, camadas dispostas em três níveis, definem a generalidade dos seus componentes.

Deste modo, o Estrato III, ou nível superior da hierarquia, corresponde ao fator *g*, que “reflete as diferenças de realização dos sujeitos em classes gerais de tarefas” Carroll (1993, p. 642). O Estrato II, engloba os fatores básicos (8), designadamente: raciocínio (*gf*), conhecimento e linguagem (*gc*), memória e aprendizagem (*gsm*), percepção auditiva (*ga*), percepção visual (*gv*), produção de ideias (*glr*), velocidade de processamento cognitivo (*gs*) e velocidade de decisão (*gt*). Por último, o Estrato I, correspondente à base da hierarquia, onde se encontram cerca de 65 fatores específicos ou primários, fortemente associados às dimensões avaliadas pela maior parte das baterias multifatoriais disponíveis.

Dada a semelhança concetual desta teoria dos três estratos com à conceção atual da teoria *Gf-Gc* de Horn (1991), é proposto por McGrew e Flanagan (1998), a sua integração fazendo emergir a *Teoria de Cattell-Horn-Carroll* – (CHC) das Habilidades cognitivas. Esta abordagem enfatiza a natureza multidimensional da inteligência, com dez fatores amplos subjacentes aos testes cognitivos (Flanagan, McGrew & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001; Horn & Noll, 1997). O modelo CHC apresenta uma estrutura hierárquica das aptidões cognitivas também em três estratos. Deste modo, encimando a hierarquia, no Estrato III, encontramos a inteligência geral ou fator *g*. No Estrato II, contamos com as aptidões intermédias, que passam a ser dez, designadamente: inteligência fluida (*Gf*), conhecimento quantitativo (*Gq*), inteligência cristalizada (*Gc*), leitura e escrita (*Grw*), memória e aprendizagem (*Gsm*), processamento visual (*Gv*), processamento auditivo (*Ga*), armazenamento e recuperação da memória a longo prazo (*Glr*), velocidade cognitiva geral (*Gs*) e velocidade de processamento (*Gt*). Por último, no Estrato I, aparecem cerca de setenta aptidões de nível inferior. Este modelo faculta uma leitura compreensiva das aptidões cognitivas, onde é visível uma certa

margem de generalidade de alguns processos cognitivos ou de conteúdos na resolução de uma grande variedade de problemas ou tarefas (Primi & Almeida, 2002). Importa referir que o modelo CHC tem sido bem aceite no seio da psicometria atual (McGrew, 1999, cit. Almeida, Lemos, Guisande & Primi, 2008).

Teoria das “inteligências múltiplas”

Gardner (1983, p. 64) define inteligência como um mecanismo ou sistema computacional o qual é geneticamente programado para ser ativado ou desativado por certas informações apresentadas interna ou externamente. Esta conceção baseia-se na assunção por parte do autor da “existência no sistema neurológico de mecanismos de processamento de informação adequados ao tratamento de tipos específicos de informação que o indivíduo encontra no seu meio” (Almeida, 1994, p. 39), apesar da expressão “inteligências múltiplas” nos poder remeter para a análise fatorial, já por nós abordada. *Gardner* (1993, p.62) considera um conjunto de “pré-requisitos de inteligência” e “critérios ou sinais de inteligência” que serviriam para identificar uma inteligência. Assim, estas pistas e critérios constituem as características que *Gardner* (1993) nomeou para determinar os aspetos inerentes às diferentes inteligências e isolá-las. Para a delimitação das sete inteligências: Lógico matemática, Linguística, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal e intrapessoal, o autor (*Gardner*, 1983, 1993) preconiza oito critérios: efeitos decorrentes de lesões cerebrais; existência de “*idiot savants*”, sobredotados e outros indivíduos; existência de um ou mais mecanismos básicos de processamento de informação; existência de uma história desenvolvimental distinta; existência de uma história filogenética; evidências de estudos experimentais; evidências de estudos psicométricos; e possibilidade de codificação num sistema simbólico.

Na medida em que este autor tende a descrever a forma como os sujeitos diferem nos traços da inteligência, fazendo apelo às diferentes capacidades, poderemos considerar que a sua teoria se enquadra na transição para a ênfase na inteligência como um processo. De acordo com *Gardner* (2000) "a inteligência humana é um potencial biopsicológico, que pode ser ativado para processar informações, resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa determinada cultura" (p. 47). Assume, assim, uma interdependência entre o biológico geneticamente programado e as influências do meio como promotor das aprendizagens. "Esta confluência explicaria porque desenvolvemos mais uma ou outra forma de inteligência" (Almeida, 1994, p. 41). Refira-se ainda, que o autor (*Gardner*, 1999b; *Gardner*, 2000; *Torff & Gardner*, 1999) admite a existência de mais três inteligências denominadas de *inteligência naturalista*, *inteligência existencial* e *inteligência espiritual* (*Gardner*, 2003). A oitava inteligência, designada de naturalista, envolve a capacidade para compreender o mundo natural e alude à possibilidade de reconhecimento por parte do sujeito da fauna e da flora, logo, muito associada aos zoólogos, biólogos e naturalistas. Seria uma inteligência cujo funcionamento cerebral está associado ao lobo parietal esquerdo. A nona inteligência, designada de existencial, relaciona -se com a capacidade de refletir e ponderar acerca das questões essenciais da vida e da morte. Questiona a sua relação com o cosmos e o destino do mundo físico e psicológico. Segundo o autor, com base nas investigações de localização cerebral esta inteligência estará relacionada com certas áreas do lobo temporal direito. Finalmente, a décima inteligência seria própria de pensadores, filósofos e líderes religiosos. Esta inteligência que *Gardner* (2003), denomina de espiritual, abarca três dimensões distintas: i) a espiritual como inquietação face a questões cósmicas ou

existenciais; ii) a espiritual como a expressão da existência de cada sujeito; e iii) a espiritual como forma de afeto para com os outros, por exemplo Madre Teresa de Calcutá. Quanto às limitações da sua teoria, *Gardner (1999a)*, reconhece a natureza mais descritiva e menos demonstrativa da sua teoria aceitando inclusivamente, que “não é uma teoria válida no sentido científico” (*Gardner, 1993, p. 298*), porque não é suportada empiricamente, mas afirma a validade dos fundamentos neurofisiológicos e culturais das inteligências que identificou.

Teoria Triárquica da inteligência

De acordo com Afonso (2007, cit. Almeida, Guisande & Ferreira, 2009, p. 142), “os posicionamentos sucessivos de *Sternberg* em torno do estudo da inteligência ficaram marcados por avanços que demarcam uma série de etapas: i) teoria componencial; ii) teoria triárquica; iii) teoria da inteligência funcional; e iv) modelo VICS (*Wisdom, Intelligence, and Creativity synthesized*). Assim, *Sternberg (1985, 1990)*, aborda a inteligência enfatizando os processos de pensamento comuns ao género humano. Isto é, procura conhecer como é que os sujeitos obtêm e utilizam as informações para resolverem problemas e/ou se comportarem adequadamente. Novamente, o objetivo envolve a descrição da inteligência, tentando identificar os seus elementos constitutivos (*Almeida, 1994*). Como se pode depreender do próprio nome, esta abordagem inclui três subteorias: “analítica, criativa e prática” (*Woolfolk, 2000, p. 111*). A teoria triárquica da inteligência procura assim, explicar de uma forma integrada a associação entre a inteligência e: (i) o mundo interno do sujeito, ou os mecanismos mentais que estão subjacentes ao comportamento inteligente; (ii) a experiência, ou o grau de novidade e automatização envolvido na aplicação dos mecanismos mentais da inteligência; e (iii) o mundo exterior ao indivíduo, ou o uso dos

mecanismos mentais do quotidiano acerca de que comportamentos são inteligentes, dirigidos a quem e onde (Sternberg, 1986). Deste modo, a inteligência analítica ou componencial, integra os processos mentais que levam a comportamentos mais ou menos inteligentes. Estes processos são delineados em três níveis de componentes: 1º - meta componentes, 2º - componentes de desempenho e 3º - aquisição de novos conhecimentos. O primeiro nível (meta componentes) realiza a função de mais alto nível de planeamento, seleção de estratégias e monitorização. O segundo nível (componentes de desempenho) executa as estratégias previamente selecionadas; e o terceiro nível (aquisição de novos conhecimentos) separa informação relevante de irrelevante, quando se tenta compreender um novo conceito (Sternberg, 1985). De referir que, uns componentes são específicos, só servem uma tarefa, enquanto outros, são muito gerais e podem ser necessários em quase toda a tarefa cognitiva. É o caso dos meta componentes que selecionam permanentemente as estratégias e monitorizam o progresso, o que pode justificar as frequentes correlações entre todos os tipos de testes mentais, e parece aproximar os meta componentes do fator geral (*g*) de *Spearman* (Woolfolk, 2000). A segunda subteoria, criatividade – novas experiências, envolve a capacidade de formular novas questões e experienciar novas relações. O comportamento inteligente comporta duas características: i) *insight*, que se refere à capacidade de lidar com novas situações, em que a resposta surge de uma forma espontânea (Morais, 2006); e ii) automatismo que diz respeito a um resultado da aprendizagem em que o seu desempenho é automático e não requer qualquer esforço. A terceira subteoria, Inteligência prática ou contextual, está relacionada com a importância do sujeito ser bem sucedido, adaptar-se ao meio ambiente ou remodelá-lo se necessário (Sternberg, 1986). Sumarizando os elementos essenciais da teoria

triárquica de inteligência de *Stenberg*, poderemos considerar três tipos de inteligência: Contextual, experiencial e componencial. A inteligência contextual seria definida, como a capacidade de se adaptar a um ambiente inconstante e modelar esse ambiente para tirar o máximo proveito das oportunidades, isto é, solucionar problemas em situações específicas. A inteligência experiencial seria entendida como a capacidade de formular novas ideias e combinar factos não relacionados tais como: criatividade, ou seja, a capacidade de lidar com situações novas e tornar soluções automáticas. E a inteligência componencial que seria a capacidade de pensar abstratamente, de processar a informação englobando as capacidades verbais (Woolfolk, 2000). Contudo, alguma controvérsia tem sido evidente no que concerne à operacionalização de alguns conceitos, nomeadamente o conceito de criatividade. Esta situação tem levado alguns investigadores (Morais, 2001, 2004; Moraes & Azevedo, 2008, 2009) a desenvolver instrumentos de avaliação procurando objetivar a criatividade materializando-a em comportamentos.

Novas formas de inteligência

Conceções mais recentes integram outras formas de inteligência, que se centram na exploração de novas dimensões, que tradicionalmente não eram valorizadas na explicação do desempenho cognitivo. Nos dias de hoje, reconhece-se que o insucesso escolar e profissional se explica, a par das habilidades cognitivas, por variáveis sócio emocionais. Isto porque, por um lado, “a gestão das emoções afeta o desempenho em funções mentais como a memória, atenção, raciocínio ou percepção. Por outro, os aspetos culturais e a gestão dos conhecimentos sociais influenciam aquilo que podemos chamar por comportamento adaptativo ou inteligente” (Almeida,

Guisande, & Ferreira, 2009, p. 109). Neste contexto, centramo-nos nos constructos de inteligência emocional e social.

Para Mayer e Salovey (1993), a inteligência emocional define-se como uma capacidade para monitorizar emoções pessoais e interpessoais para orientar e regular os pensamentos e as ações. De acordo com Goleman (2010), “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesmo e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p. 54), são as características que constituem a inteligência emocional. Desta forma, a ênfase parece colocar-se no quociente emocional, quando se pretende explicar o sucesso pessoal, familiar e profissional dos sujeitos. Por outro lado, a inteligência emocional dada a sua característica de instabilidade pode ser objeto de intervenção facultando o seu desenvolvimento. Neste contexto, “a aptidão emocional é uma *meta-habilidade* que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro” (Goleman, 2010, p. 56). Não obstante, alguma falta de consenso em torno do conceito e medida, importa referir que a inteligência emocional tem vindo a ser amplamente difundida e com alguma aplicação prática também na área educacional (Márquez, Martín, & Brackett, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006).

A inteligência social é um conceito abrangente que engloba diversos tipos de aplicações e abarca vários contextos de realização. Deste modo, e de acordo com Almeida e colaboradores (2009), várias são as abordagens deste constructo, podendo estar relacionado com: i) “os domínios da inteligência prática” (Sternberg & Horvath,

1999); estar associado com ii) “a inteligência não acadêmica” (Greenspan & Driscoll, 1997); iii) “refletir a personalidade dos indivíduos” (Kihlstrom & Cantor, 2000); ou, ainda, iv) “os seus aspetos emocionais” (Bar-On, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000a, 2000b). No entanto, são visíveis nas diversas definições vários pontos de convergência, sendo entendida a inteligência social como “a capacidade dos indivíduos para compreender os outros e entendê-los em função das suas interações e contextos” (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009, p. 122). De acordo com *Coleman* (2010), “tomadas em conjunto as quatro capacidades diferentes que Hatch e Gardner identificam como componentes da inteligência interpessoal (...) teremos os ingredientes necessários do encanto, do êxito social e até do carisma” (p. 139). São elas: i) organizar grupos, aptidão essencial do líder; ii) negociar soluções, talento de mediador; iii) relacionamento pessoal, empatia e interação; e iv) análise social, aptidão para detetar e compreender os sentimentos, motivos e preocupações dos outros. Supõe-se pois, que aqueles que possuem uma boa inteligência social se relacionam com facilidade com as pessoas. Isto porque, leem claramente as suas reações e sentimentos, conduzem, organizam e resolvem as quezílias que eventualmente surjam. São capazes de dar expressão aos sentimentos coletivos, líderes naturais, causando uma excelente impressão social.

A inteligência emocional e inteligência social emergem do descontentamento com as conceções mais intelectivas da mente, que procuram definir inteligência com recurso aos traços, esquemas e processos, entendendo-a como uma característica mais geral, transferível e independente dos conteúdos. Com a inteligência emocional e social os conteúdos são valorizados, através da importância atribuída aos conhecimentos e à experiência “sendo por vezes difícil delimitar onde estão os

processos e dar-lhes, no mínimo, a mesma importância que aos conteúdos” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 151). Por outro lado, tendencialmente, constata-se alguma polémica no que concerne aos instrumentos de avaliação das inteligências emocional e social, verificando-se que em vez de medir as aptidões emocionais e sociais, se centram na avaliação dos conhecimentos dos sujeitos acerca dessas emoções e dos comportamentos sociais. Torna-se pois necessário um debruçar sobre estas temáticas em futuros estudos, com recurso às neurociências. Acreditamos que “a definição de inteligência não se esgota no domínio das emoções ou dos comportamentos sociais, mais sim que estes podem emprestar um forte contributo às outras abordagens da inteligência” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 152).

Estilos Cognitivos

Os contributos da psicologia na descrição das habilidades cognitivas dos alunos tornar-se-ia algo reducionista ao centrar-se exclusivamente na avaliação do nível intelectual (Resnick, 1976). Sem desvalorizá-la interessa, não só, focar-se na análise interindividual, mas também intraindividual, ou seja, interessa conhecer como o sujeito utiliza as suas habilidades e competências cognitivas na aprendizagem e na resolução de problemas (Almeida, 1994; Resnick, 1976). As diferenças individuais na forma como se utiliza a inteligência, passa necessariamente pela referência aos estilos cognitivos, ao aperceber-se da forma de compreender, recordar e executar tarefas cognitivas (Messick, 1994). Este autor define este constructo, como “modos característicos de perceber, lembrar pensar, resolver problemas e tomar decisões, que refletem regularidades de processamento de informação que se desenvolvem em torno de tendências de personalidade subjacentes (Messick, 1994, p. 122). O estilo cognitivo tal como a inteligência faz referência a operações, funções ou processos

cognitivos (atividade mental), mas diferencia-se no enfoque que é dado à qualidade. Assim, de acordo com *Páramo* e colaboradores (2008), os estilos cognitivos oferecem uma leitura mais dinâmica e operativa do funcionamento cognitivo, complementando a informação recolhida nos testes de QI, de inteligência geral, ou fator *g*.

Uma abordagem à literatura, deste constructo, sugere uma multiplicidade de definições e alguma confusão entre os investigadores, identificando-se três áreas de conflito: i) a nível conceptual; ii) a nível da relação e diferenciação entre outras dimensões psicológicas; e iii) a nível da colisão com os diferentes modelos teóricos. Um dos precursores do estudo acerca dos estilos cognitivos, *Allport* (1937), introduz o termo estilo de vida para significar a forma habitual como o sujeito percebe, pensa, recorda e resolve os problemas. Mais tarde, o mesmo autor (1973) define estilo cognitivo como as predisposições cognitivas e afetivas que se constituem como padrões consistentes para pensar e agir e que determinariam a forma como o sujeito percebe o meio e os julgamentos acerca da realidade.

De acordo com *Páramo* e colaboradores (2008), as preocupações da psicologia cognitiva em unificar as dimensões cognitiva e afetiva contribuíram para a emergência de numerosos estudos com este carácter integrador, tendo surgido várias definições do conceito de estilo cognitivo (Grigorenko & Sternberg, 1995; Reuchlin, 1990; Royce & Powell, 1983; Sánchez-Cánovas & Sánchez-López, 1994, 1999; Sánchez-López, 1997; Sternberg, 1997a; 1997b; Zhang & Sternberg, 2005). Outros investigadores (Hunt, Krzystofiak, Meindl, & Yousry, 1989; Miller, 1987; Tennant, 1988), consideram que a personalidade tem pouca influência e como tal negam o seu carácter integrador. *Páramo et al* (2008), numa análise de diferentes definições, ressaltam quatro

características implícitas na noção de estilo cognitivo: i) diferenciadora, porque refere os sistemas de diferenciação psicológica como o sistema cognitivo e o afetivo emocional; ii) As análises diferenciais são mais qualitativas do que quantitativas; iii) São relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento; e iv) Proporciona unidade e coerência ao comportamento do sujeito. Não existe, contudo, consenso quanto à definição de estilo cognitivo. Segundo *Páramo* e colaboradores (2008), vários são os teóricos que se debruçaram sobre este tema podendo agrupá-los em três grupos: Um grupo, que se situa próximo do conceito geral de personalidade, isto é, não considera o estilo cognitivo estritamente cognitivo, mas referindo-se a dimensões mais amplas do funcionamento individual (Kogan, 1976; Sánchez-Cánovas & Sánchez-López, 1994, 1999; Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977). O segundo grupo opõe-se ao primeiro, destacando apenas os componentes cognitivos. Estes, são formas consistentes de processar e avaliar a informação, preferências para a organização e conceptualização (Hayes & Allison, 1998; Hunt, Krzystofiak, Meindl, & Yousry, 1989; Miller, 1987; Tennant, 1988). O terceiro grupo procura conciliar as duas posições anteriores. Este grupo de investigadores identifica o estilo cognitivo com características consistentes na forma de organizar a informação e a experiência, fruto da integração dos aspetos cognitivos e afetivo emocionais do funcionamento individual (Grigorenko & Sternberg, 1995; Messick, 1984; Riding & Cheema, 1991; Zhang & Sternberg, 2005). Segundo *Páramo* e colaboradores (2008), esta é a aceção maioritariamente conhecida e divulgada, e é lá que se encontra um dos estilos cognitivos mais tradicionais: a dependência - independência de campo (DIC).

Uma revisão das diversas definições sobre os estilos cognitivos permitiu-nos organizar as características que diferenciam este constructo (Páramo & Tinajero, 1990;

Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008; Quiroga, 1999): i) Não são observáveis diretamente; ii) Fazem referência a dimensões mais qualitativas do que quantitativas; iii) fornecem registos de diferenças individuais, enfatizando o “como” em detrimento do “quê”; iv) São bipolares, isto é, expressam-se mediante dimensões contínuas e não categoriais (descontínuas); v) São estáveis ao longo do desenvolvimento; vi) Servem para integrar variáveis cognitivas e afetivo emocionais; vii) Subjazem a várias funções psicológicas, distintas situações e diversos contextos; viii) A sua versatilidade permite a sua aplicação em várias situações distintas; ix) Contribuem substancialmente, para prever a adaptação e o rendimento; e x) Em geral, consideram-se neutras, sendo que, ambos os polos se consideram adaptativos. Os estilos cognitivos funcionariam como variáveis de organização, na medida em que contribuem para a seleção, combinação e sequenciação dos processos, e como variáveis de controlo, quando contribuem para a regulação da direção, duração, intensidade, amplitude e velocidade de funcionamento (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Nesta conceção, as aptidões capacitam para o desempenho enquanto os estilos cognitivos organizam e controlam esse desempenho.

O estilo cognitivo dependência-independência de campo (DIC) constitui-se como a dimensão melhor conhecida e mais utilizada nos estudos revisitados, reunindo um corpo teórico e experiencial bastante robusto. Há, no entanto, que referir alguma controvérsia em torno das características das provas, pela incidência em material de conteúdo figurativo ou espacial “questionando o sentido da correlação habitual entre dependência-independência de campo e os testes de fator *g* e de aptidão espacial” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 106). Neste questionamento tem sido aventada a hipótese de utilização, por exemplo, de conteúdos verbais. Este constructo define-se como a forma como os sujeitos apreendem os estímulos do meio e como

organizam e codificam as informações nas situações de aprendizagem e realização (Messick, 1984). Refere-se, pois, ao modo ou estratégias como o indivíduo aborda o meio. Essas, constituem-se como um padrão ou estilo geral, isto é, um tipo de funcionamento próprio perante as situações.

Assim, os sujeitos dependentes de campo utilizam preferencialmente uma abordagem global no processamento da informação, enquanto os independentes de campo são capazes de identificar pormenores, ou pequenas diferenças, que usam de uma forma analítica no processamento de informação. Deste modo, num extremo, quando o campo está estruturado, a sua prévia organização impõe ao sujeito a tendência a experimentá-lo, quer abordando-o na totalidade, quer por partes. Quando o campo não está estruturado existe uma tendência a experimentá-lo de uma forma difusa ou global. No outro extremo, a percepção do sujeito tende a ser delimitada e estruturada, incluindo, quando o material apresentado carece de organização, as partes do campo são percebidas como distintas e o campo na sua totalidade. A estes polos opostos do estilo cognitivo, Witkin e colaboradores (1987) denominam-nos de “global e articulado”. Os resultados obtidos nos testes de estilo cognitivo mostram uma distribuição contínua pelo que não se pode dizer que as pessoas se dividem em duas classes (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987), sendo, por esse facto, considerada uma variável neutra. Acresce que, a tendência que os sujeitos manifestam no seu modo de perceber o contexto, “independente ou dependente de campo”, é consistente com os de um grande número de outras situações que podem ser consideradas como contextos que implicam desocultações perceptivas (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987), incluindo algumas clássicas como: ilusões óticas e as da perspectiva reversível (Gardner, 1957; 1961; Jackson, 1958; Newbigging, 1954; Pérez,

1955). Daí que, os estilos cognitivos sejam entendidos como diferenças individuais na organização cognitiva, funcionando como mediadores entre a habilidade e a personalidade.

Variáveis cognitivas e rendimento escolar

Embora, a utilização de testes padrão para avaliar a inteligência/habilidades cognitivas esteja envolta em alguma controvérsia, o certo é que as diferenças individuais que todos percebemos são melhor definidas através de procedimentos e instrumentos válidos de avaliação psicológica (Simões, 2000). Quando relacionamos inteligência com desempenho, verifica-se que os *scores* dos testes de inteligência predizem, bastante bem, o desempenho na escola, com correlações na ordem dos .65 (Woolfolk, 2000). De facto, há um consenso geral acerca da correlação moderada a forte entre as medidas de inteligência geral e as medidas de realização escolar, apontando a literatura para correlações que se aproximam de .50 (Gustafsson & Undheim, 1996; Jensen, 1998; Mackintosh, 1998; Naglieri & Bornstein, 2003; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg, & Urbina, 1996; Snow & Yalow, 1982; Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001; Seabra-Santos, 2005). Além disso, apresentam uma relação positiva com as classificações académicas e o número de anos ou extensão da escolarização dos sujeitos (Ceci, 1991). Esta constatação remete-nos para a necessidade de considerar a inteligência como uma variável importante em estudos relacionados com o contexto educativo (Almeida, 1992, 1996ab; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004), sendo útil na análise dos problemas de aprendizagem e decisões vocacionais dos alunos. Relação esta, antecipada por um conjunto de autores que entendem que, os testes de inteligência, nomeadamente os de fator *g*, ou inteligência geral, num

vasto leque de domínios e critérios, apresentem uma correlação elevada com as realizações académicas, sociais e profissionais (Almeida, 1988, 1996b; Gottfredson, 2002ab; Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004; Naglieri & Bornstein, 2003 ; Te Nijenhuis et al., 2004; Yen, Konold, & McDermott, 2004).

A investigação educacional salienta essas correlações positivas entre os *scores* obtidos nos testes de inteligência e o rendimento académico, quer quando a nota é global, quer em disciplinas curriculares, como o Português e a Matemática, evidenciando, essa associação diferencial, entre os currículos escolares e as aptidões cognitivas e sugerindo uma interpenetração de efeitos que importa valorizar do ponto de vista educativo (Almeida, 1988; Almeida & Campos, 1986; Pinto, 1992; Primi & Almeida, 2000; Ribeiro, 1998). De facto, os coeficientes tendem a ser mais elevados quando as provas contém conteúdos da mesma natureza, ou quando tomamos subgrupos de alunos que optam (opções vocacionais), por áreas de estudo específicas. Alguns autores, referem que os alunos, que seguem áreas de Humanidades, apresentam melhores desempenhos em testes verbais, enquanto que aqueles que optam pela área de Ciências, tendem a apresentar *scores* mais altos nas provas numéricas, espaciais e mecânicas (Almeida, 1988; Lemos, 2007; Lopes, 2007). Por outro lado, os coeficientes de correlação obtidos parecem oscilar ao longo da escolaridade e segundo a natureza das provas cognitivas usadas (Almeida, 1988; Almeida & Campos, 1986; Pinto, 1992; Primi & Almeida, 2000; Ribeiro, 1998). “As correlações diminuem à medida que se avança na escolaridade, sendo mais elevadas junto das alunas e daquelas que prosseguem estudos na área de Humanidades. Esta diminuição alerta para a importância crescente de outras variáveis, para além da capacidade intelectual, no rendimento académico à medida que se avança na

escolaridade” (Lemos, Almeida, Guisande, Barca, Primi, Martinho, & Fortes, 2010, p. 172). Constatada a relação entre habilidades cognitivas e rendimento académico, assumimos utilizar as classificações dos alunos como um dos critérios. Pelo que, “esta correlação, interpretada no sentido de um efetivo impacto das capacidades intelectuais no desempenho escolar futuro, justifica aliás a utilização dos testes de inteligência nalgumas situações da prática psicológica” (Pereira & Almeida, 2010, p. 239), nomeadamente, quando complementada com os resultados obtidos em outras variáveis cognitivas, designadamente, o estilo cognitivo.

Na atualidade, os instrumentos construídos para avaliação das dimensões dependência - independência de campo, têm sido aplicados em inúmeros estudos, tendo-se revelado que a DIC se converteu num dos temas que mais interesse tem suscitado. Isto porque, por um lado, atualmente se questiona a exclusividade dos testes de *QI* na avaliação do funcionamento cognitivo, que implica o assumir de outros constructos, e por outro, se verifica uma boa correlação entre o estilo cognitivo e o rendimento académico (Tinajero & Páramo, 1997). “Neste sentido, se descrevemos os sujeitos em termos de diferenças de abordagem e resolução de tarefas, a dependência-independência de campo apresenta claras vantagens informativas sobre os testes de *QI* (Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008, p. 33).

Numa revisão dos estudos mais recentes, constatamos que os investigadores ao utilizaram a DIC como dimensão do estilo cognitivo chegaram às seguintes conclusões: Num artigo que relaciona o estilo cognitivo “dependência – independência de campo” com o desempenho em tarefas de atenção, os resultados revelam diferenças entre dependentes e independentes de campo, especialmente relevantes

no grupo de crianças na prova VSAT (atenção sustentada), favoráveis aos independentes de campo (Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero, & Páramo, 2009). Por seu turno, na investigação levada a cabo por *Kadijevich e Krnjaic* (2004), comprovou-se a superioridade dos sujeitos independentes de campo em exercícios de Matemática que requerem a disponibilização dos conhecimentos prévios e a capacidade para os transferir ou os aplicar. Outro estudo, de *Chao e Huang* (2003), com o objetivo de caracterizar a relação existente, entre estudantes universitários e seus professores de Matemática, em função do estilo cognitivo de cada um, realizaram um estudo, em que os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os professores e os estudantes, sendo que, os professores são em maior número, independentes de campo. Os alunos dependentes de campo, em comparação com os independentes de campo, apresentam desempenho inferior em todas as matérias do currículo escolar, as suas estratégias mostram-se ineficazes para processar a informação, sendo o índice de fracasso escolar maior (Altun & Cakan, 2006; Danili & Reid, 2004; Messick, 1994; Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008; Tinajero & Páramo, 1997; Valente, 1989; Witkin & Goodenough, 1991).

Uma das justificações para o melhor desempenho dos independentes de campo prende-se com o recurso à metacognição e seleção de estratégias (Guisande, 2004; Ponte, 2006), enquanto os dependentes de campo dispõem de poucos recursos estratégicos no processamento da informação (Goode, Goddard, & Pascual-Leone, 2002; Guisande, 2004; Ponte, 2006). Esta visão geral da superioridade dos independentes de campo em relação aos dependentes de campo, no rendimento académico, suportada pelas evidências empíricas de um grande número de países: (Al Neisir, Keenan, & Langer, 1991; Chandran, Treagust, & Tobim, 1987; Guisande,

Almeida, Pinheiro, & Páramo, 2005; Kush, 1996; Niaz, Nunez, & Pineda, 2000; Tinajero & Páramo, 1997; Zhang, 2004), põe em questão a ideia inicial da neutralidade do estilo cognitivo. Estes resultados abrem novas linhas de investigação para explicar os fracos resultados dos alunos dependentes de campo (Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero & Páramo, 2009). Isto porque, “as correlações positivas e estatisticamente significativas entre a independência de campo e a aprendizagem em diferentes âmbitos e áreas disciplinares, ressaltam a importância que a DIC pode assumir na prática dos psicólogos educacionais” (Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008, p. 33).

Personalidade e autoconceito

Reconhece-se, atualmente, a necessidade de integração dos domínios cognitivo e da personalidade, aliás comprovado pela literatura (Sakloeske & Zeidner, 1995; Sternberg & Ruzgis, 1994), quando evocam a interface entre personalidade e inteligência. Daí que, mesmo quando a abordagem das habilidades cognitivas e de personalidade é efetuada de forma independente, particularmente na interpretação dos resultados, estas “duas esferas, cognitiva e afetiva não podem ser mantidas em separado” (Anastasi & Urbina, 2000, p. 363). Isto porque, “os estilos cognitivos e os tipos de personalidade (...) representam tentativas de captar diferenças qualitativas nos padrões ou nas configurações do comportamento humano (Anastasi & Urbina, 2000, p. 363). Neste pressuposto, considerando o *self*, como imagens pessoais de si, das suas capacidades e do seu rendimento, os estudantes no seu percurso académico tenderão a condicionar o seu investimento no estudo às expectativas e experiências de sucesso/insucesso.

Dimensões do autoconceito

Atualmente (década de 90), diversas abordagens surgiram acerca da personalidade, centrando-se na percepção do sujeito sobre si próprio e os outros (Byrne & Shavelson 1996; Harter, 1990; Harttje, 1992; Oosterwegell & Oppenheimer, 1993). Estes autores, refletem a influência fenomenológica, que ressalta a forma como o sujeito interpreta os acontecimentos de vida. Neste sentido, a abordagem teórica de Loevinger (1976, 1993), sugere que o autoconceito se desenvolve ao longo da infância e adolescência (onde o sujeito começa por construir um conceito de si, estereotipado) e atinge a maturidade, quando evolui para um conceito diferenciado e realista. Propõe um traço de personalidade (auto concetualização), denominado “nível do ego”, suscetível de avaliação. Embora os estudos acerca do autoconceito proporcionem uma visão mais clara sobre o ritmo e a intensidade do processo de formação da identidade, é ainda necessário a continuidade das investigações, no sentido de saber mais, sobre as modificações fundamentais que ele envolve (Sprinthall, et al, 2003). Uma revisão dos estudos sobre o autoconceito em estudantes adolescentes (10 – 18 anos), concluíram que se poderiam identificar quatro fatores: i) sentido de adaptação; ii) sentido de realização e com capacidade de liderança; iii) compatibilidade ou sociabilidade “consciência do eu”; e iv) percepção da relativa masculinidade versus feminilidade. Estes fatores integram o autoconceito tanto dos estudantes de 10 anos como de 18 anos (Dusek & Flaherty, 1981). Esta constatação, remete-nos para noção de continuidade, apesar da adolescência ser considerada um período conturbado, o que poderia predizer uma certa descontinuidade nos fatores que contribuem para a percepção do eu. Ainda na perspectiva do desenvolvimento do autoconceito, Bee (2003), dá relevo à progressividade da sua construção. Deste modo, à medida que a criança

crece, a sua capacidade de análise torna-se mais complexa, mais centrada em ideias e sentimentos, para atingir no final da adolescência um patamar que lhe permite refletir sobre os seus próprios pensamentos e sentimentos, o que confirma a capacidade de auto percepção (Hidalgo & Palacios, 1995). Esta posição é corroborada por *Coopersmith* (1967), ao considerar que o autoconceito não é pré-determinado, mas se desenvolve no decorrer da vida, em interação com o meio, onde as informações e as impressões acerca de si, por parte dos adultos significativos, contribuem para a construção de uma imagem positiva ou negativa de si próprio. Deste modo, o autoconceito é influenciado pelas relações sócio-familiares, desempenhando a família um papel preponderante na construção de um autoconceito positivo e saudável (Coopersmith, 1967; Fini, 2000; Moysés, 2001; Sisto & Martinelli, 2004, 2006).

Num corpo de pesquisa em constante expansão, o autoconceito aparece em alguma literatura como sinónimo de outro constructo relacionado, denominado de autoestima (Baumeister, 1993; Bednar & Peterson, 1995). De facto, a autoestima é tipicamente descrita como a componente avaliativa do autoconceito (Anastasi & Urbina, 2000). No entanto, não obstante as ambiguidades resultantes do emprego indiferenciado dos dois constructos, algum consenso se tem verificado ao admitir que a autoestima seria entendida como uma componente mais avaliativa e limitada, enquanto que, o autoconceito se constituiria como uma definição mais ampla incluindo aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, que englobaria ambos os aspetos (Sisto & Martinelli, 2004). Neste sentido, o autoconceito seria um constructo abrangente, que admite juízos descritivos e avaliativos acerca do próprio, sendo que, os juízos avaliativos integram a autoestima, que “é uma parte da composição do autoconceito” (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996, p.14). Como se depreende das

questões abordadas, a literatura revela um relativo consenso quanto a uma definição geral por existir uma consciência coletiva acerca do que consiste o autoconceito (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984). Isto porque, os instrumentos de avaliação, embora diversificados revelam boas qualidades psicométricas (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990). De acordo com *Sisto et al* (2004), o autoconceito é o produto da interação sujeito/meio, ao longo do seu processo de construção social e ciclo de vida, “acompanhado de uma avaliação das suas capacidades, realizações, experiências e realizações” (p. 8). No entender de outros autores, o autoconceito é a percepção que cada sujeito tem de si próprio e de tudo o que o rodeia, com base nas suas experiências (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Da síntese das várias definições, o autoconceito, será então, uma representação de si próprio, no sistema de conhecimentos do sujeito, pelo que implica uma estrutura cognitiva que processe as informações do meio, tendo em conta o feedback, e o seu próprio comportamento. Esse conceito de si, “implica regras de inferência, de julgamento, de codificação, de recuperação em memória dessas informações, bem como de predição e de planificação dos comportamentos futuros” (Doron & Parot, 2001, p. 159). A divergência principal encontrada, refere-se ao carácter unidimensional (Marx & Winne, 1980), versus multidimensional do conceito (Peixoto & Almeida, 1999b), dado que o autoconceito inclui as representações do sujeito sobre si próprio, em contextos diversos. Porém se hoje em dia existe uma relativa unanimidade quanto ao carácter multidimensional do autoconceito o mesmo não acontece quanto à concordância, em relação à natureza e à estrutura do autoconceito académico (Peixoto & Almeida, 2011).

Alguns investigadores concluíram que a relação entre autoconceito e comportamento pode mais facilmente ser demonstrada, se este, “for visto como um constructo hierárquico, multidimensional e avaliado de acordo com isso” (Fleming & Courtney, 1984; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992; Marsh & Shavelson, 1985; Peixoto & Almeida, 1999, 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976;). Os resultados de um estudo recente (Peixoto & Almeida, 2011) “permitiram evidenciar a existência de uma estrutura hierárquica na organização do autoconceito dos adolescentes portugueses, independentemente do seu grau de sucesso académico, o que permite sustentar a utilização de medidas agregadoras, de ordem superior, na caracterização das representações acerca de si próprio” (p. 495). A multidimensionalidade implica que as dimensões do autoconceito, embora inter-relacionadas, o que permite uma nota global, poderiam também ser avaliadas como constructos independentes. Neste pressuposto se inclui a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers-Harris 2)*, adaptada por Veiga, (2006). Com o incremento destes modelos com resultados prometedores, nos últimos anos, a pesquisa afastou-se das conceções unidimensionais, sendo particularmente numerosas as investigações da relação entre o autoconceito e o rendimento escolar das crianças e adolescentes. Entende-se o auto conceito académico, como o mundo de representações que o estudante constrói acerca das suas capacidades, desempenhos escolares e avaliações acerca de si próprio (Simões, 1997; Sisto & Martinelli, 2004), tendo em conta o *feedback* do ambiente escolar e familiar. A qualidade deste *feedback* pode influenciar a autoavaliação negativamente, quando é apenas suportado por repreensões e notas negativas (Veiga, 2001).

Autoconceito e rendimento escolar

O autoconceito enquanto parte integrante da personalidade, influencia o comportamento de diversas formas. Mais importante ainda, os investigadores mostraram que esses conceitos se correlacionam, predizem e influenciam a realização académica subsequente (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; House, 1995; Lyon & MacDonald, 1990; Marsh, 1990a, 1990b). Constatado que o autoconceito se constitui como parte integrante da personalidade do aluno, regulando a sua forma de encarar as ações a desenvolver de forma diferenciada, consoante o autoconceito seja positivo ou negativo, interessa conhecer como se manifesta diferencialmente nos adolescentes, no sentido de permitir um melhor entendimento da sua adaptação aos diferentes contextos de vida onde interagem (Azevedo & Faria, 2004; Paiva, 2004).

Uma revisão da literatura evidencia um conjunto de investigações que relaciona o autoconceito, designadamente o autoconceito académico com o desempenho na escola. Os resultados obtidos são unânimes em demonstrar claramente, que a um alto autoconceito corresponde um bom rendimento académico, enquanto que, a um baixo autoconceito se associa um fraco desempenho. Esta constatação pode ser encontrada, independentemente das diversas variáveis, tais como: idade, níveis de ensino, níveis socioeconómicos e capacidades dos sujeitos (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Castro, 1999; Covington & Omelich, 1979; Cunha, Sisto & Machado, 2006; Estevão & Almeida, 1999; Harter & Pike, 1984; Hazin & Falcão, 2001; Jacob & Loureiro, 1999; Peixoto, 2004; Urquijo, 2002).

Num estudo com alunos noruegueses do 3º/4º e 6º/7º anos (Skaalvik & Hagtvet, 1990), foi utilizada a escala de autoconceito de competência de *Skaalvik* para avaliar o autoconceito académico e uma classificação do desempenho dos alunos,

efetuada pelos professores, para operacionalizar o rendimento académico. Os resultados mostraram uma correlação entre o autoconceito académico e a classificação do desempenho dos alunos de entre .37 e .65. No mesmo sentido, *Marsh* (1987), num estudo longitudinal australiano com 2213 alunos do 10º ano procurou analisar as associações do autoconceito académico e da autoestima com o rendimento académico. Para o efeito, usou a subescala do autoconceito académico e aplicou a escala de autoestima de *Rosenberg*. As classificações escolares serviram para determinar o rendimento escolar. Os resultados evidenciaram uma maior relação entre o autoconceito académico e o rendimento escolar (.50). *Lyon* (1993), num estudo com alunos americanos do 7º e 8º anos de escolaridade, comprova igualmente a existência de correlações mais fortes entre o autoconceito académico e o rendimento escolar (.57), do que entre este, e a autoestima (.31). Num estudo longitudinal com alunos do 7º e 8º anos, *Shavelson e Bolus* (1982), utilizaram a escala de autoconceito do *Tennessee* para avaliação do autoconceito global, a escala de autoconceito de *Piers-Harris* e a escala de autoconceito de competência de *Brookover*, para avaliar o autoconceito académico. Os resultados obtidos permitiram constatar que as correlações do rendimento académico eram menores, situando-se entre .11 e .14 com o autoconceito global do que com o autoconceito académico que se fixava entre .34 e .41, ou com os autoconceitos específicos que andam entre .34 e .59. O valor médio de correlação entre medidas relacionadas com o *self* e os resultados escolares é de .34. Por outro lado, *Peixoto* (2004) refere que os estudos que utilizam os termos autoconceito ou autoestima apresentam valores médios de correlação muito idênticos (respetivamente .18 e .22) e que estes, são inferiores aos apresentados nos

estudos que utilizam o termo de autoconceito de competência (*self-concept of ability*), cuja correlação com medidas de desempenho académico é de .42.

Esta abordagem na generalidade, pode ser também observada em estudos com crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou histórico de reprovações e quando tomamos áreas disciplinares como a Língua Portuguesa e a Matemática. Deste modo, os estudos que se debruçaram sobre a relação entre os desempenhos de alunos, identificados com dificuldades de aprendizagem e /ou histórico de reprovações, e o autoconceito académico, evidenciam uma correlação positiva, isto é, as crianças, nas situações descritas, apresentaram um autoconceito significativamente mais baixo do que os seus congéneres sem dificuldades, confirmando o impacto negativo do fracasso escolar no autoconceito académico (Azevedo & Faria, 2004; Ferreira, 2006; Fontaine, 1991a,b; Jacob & Loureiro, 1999; Jesus & Gama, 1991; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Simões, 2001; Stevenato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003) e deste, no futuro escolar e na vida, na medida em que, o fracasso na escola pode determinar a baixa do autoconceito não só referente a tarefas escolares, mas ser generalizado (Barros & Barros, 1999; Neto, 2004). Por seu turno, nos estudos que implicam a leitura escrita ou matemática também se evidenciam correlações estáveis e positivas entre o autoconceito global e académico e o desempenho nas disciplinas referidas. Uma revisão dos estudos que tomaram esses conteúdos específicos (Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003; Cunha, Sisto, & Machado, 2006, 2007; D’Affonseca, 2005; Kingenski & Sisto, (2004); Moraes, & Cunha, 2007), como questões de aprendizagem na escrita e reconhecimento de palavras, chegaram à conclusão de que as dificuldades na escrita se correlacionam significativamente com o autoconceito geral e académico. Assim, os resultados demonstram que, à medida que a dificuldade

de escrita aumenta diminui o autoconceito. Do mesmo modo, tomando os estudos que se focalizaram na área da aritmética (Cunha, Sisto, & Machado, 2007; Souza & Brito, 2008), os resultados foram idênticos, ressaltando que, o desempenho dos estudantes se encontra relacionado positivamente, quer com o autoconceito académico, quer global. Os estudos, evidenciam ainda que, na generalidade, quer para o autoconceito académico quer para o autoconceito global as correlações mais elevadas verificam-se sempre, quando tomamos as classificações escolares como indicadores para operacionalizar o rendimento académico (Helmke & Van Aken, 1995; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Marsh, Parker, & Smith, 1983; Marsh, Smith, & Barnes, 1985; Skaalvik, 1983). Estas evidências dos estudos revistos remetem-nos novamente para a importância das auto percepções que integram as crenças sobre as suas capacidades, enquanto promotoras do desenvolvimento e conseqüentemente do sucesso escolar.

Motivação

A motivação está presente nos discursos dos professores no domínio da realização escolar, essencialmente, quando procuram explicar o comportamento ou os resultados escolares dos alunos. Isto porque, o sucesso escolar não depende, somente da capacidade intelectual, mas também, da forma como o estudante avalia e interpreta as causas dos seus resultados. Daí que, em relação às variáveis pessoais do aluno, a literatura se centre nas questões relativas à motivação e inteligência como relevantes no rendimento académico. A motivação “é geralmente definida como um estado interior que estimula, direciona e mantém um comportamento” (Woolfolk, 2000, p. 326). Poderíamos dizer, que sentir-se motivado, implica movimentar-se em direção a um objetivo. É a procura ativa de formas de interação que permite ao agente

(organismo que intervém), desencadear uma sequência de ações ou acontecimentos, com uma determinada finalidade. Dependendo das razões que leva o sujeito a agir, podemos identificar a motivação intrínseca ou extrínseca. Assim, as explicações de motivação que se baseiam em fatores pessoais internos (necessidades, interesses, curiosidade, prazer), incluem-se na motivação intrínseca. As que se centram em fatores externos (recompensas, pressão social, punição), são motivação extrínseca. A motivação intrínseca é então, a tendência natural do sujeito, para procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e realizamos aptidões (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 1996). O que implica que, quando estamos motivados intrinsecamente, é a própria atividade que é recompensadora (Pintrich & Shunck, 2002; Siqueira & Wechsler, 2006). Pelo contrário, quando fazemos alguma coisa para agradar a outrem, não ser punido, ou ganhar uma recompensa, experimentamos a motivação extrínseca (Ryan et al, 1992; Woolfolk, 2000). Deste modo, a localização, interna ou externa, da causa do comportamento define o local de causalidade, dimensão de relevo na teoria atribucional, que de acordo com *Weiner* (1985; 1986; 1994), influencia os sentimentos de autoestima, autoconfiança e perceção do valor pessoal no caso de conotação positiva, e de culpa e vergonha no caso de conotação negativa.

Várias são as teorias que tentam explicar o constructo motivação, que importa referir. Dada a sua complexidade organizamos em quatro abordagens gerais, embora nos detenhamos na abordagem cognitiva. A perspetiva comportamental considera apenas a motivação extrínseca na medida em que os behavioristas explicam a motivação com conceitos como “recompensa”, reforço e “incentivo”. Assim, enquanto o incentivo tem como objetivo encorajar ou desencorajar um comportamento, o

reforço é algo atrativo fornecido como consequência da exibição de um comportamento particular (Woolfolk, 2000). Isto é, fundamentado na contingência estímulo, resposta recompensada.

A visão humanística à motivação, também designada de teoria da necessidade explicam a motivação pela existência de necessidades que o sujeito procura satisfazer. Enfatizam fontes intrínsecas da motivação como as necessidades de “auto realização” (Maslow, 1968; 1970), a “tendência realizadora” inata (Rogers & Freiberg, 1994) ou a necessidade de “autodeterminação (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Estas formulações comungam da ideia de que os indivíduos têm potenciais inatos que necessitam de realizar. Daí que, nesta perspectiva, “motivar os alunos significa encorajar os seus recursos internos – seu senso de competência, autoestima, autonomia e auto realização” Woolfolk, 2000, p. 329).

A abordagem da aprendizagem social à motivação inclui a teoria do alvo que sublinha o papel motivacional do objetivo. O princípio é o da equidade, isto é, põe em evidência a procura de um equilíbrio entre o trabalho prestado e a recompensa recebida. Esta perspectiva, tem em consideração tanto as preocupações dos comportamentalistas com os resultados dos comportamentos, como os interesses dos cognitivistas no impacto das crenças e expectativas individuais (Woolfolk, 2000). Daí que, muitas explicações da motivação que enfatizam as expectativas de sucesso dos indivíduos, combinadas com a valorização das metas, podem ser caracterizadas como teorias de expectativa x valor (Atkinson & Feather, 1966). Deste modo, a motivação é considerada como o produto de duas forças principais, a expectativa do sujeito em

atingir um objetivo e o valor que esse mesmo indivíduo tem para ele, inserindo-se nesta abordagem, a teoria cognitiva social de *Bandura* (Pintrich & Schunk, 1996, 2002).

A perspectiva cognitiva da motivação preconiza que o comportamento é regulado pelo pensamento e não, porque fomos reforçados ou punidos no passado (Schunk, 1996; Stipek, 1993). O comportamento é iniciado e regulado por planos (Miller, Galanter, & Pribram, 1960), objetivos (Locke & Latham, 1990), esquemas (Ortony, Clore, & Collins, 1988) expectativas (Vroom, 1964) e atribuições (Weiner, 1992). Neste pressuposto, no paradigma da psicologia cognitiva, o estudo da motivação centra-se nos processos mentais, enfatizando o papel ativo do sujeito, que se orienta essencialmente pelas suas crenças, sentimentos e objetivos (Miranda & Almeida, 2006; Fernández, 2005; Pintrich, 2006a,b; Rosário & Almeida, 2005). Esta visão, pressupõe que o sujeito responde, não propriamente, a acontecimentos ou necessidades físicas, mas à sua interpretação desses eventos. Assim, o sujeito é entendido como ativo, interessado e curioso, procurando informações no sentido da resolução dos problemas que eventualmente lhe surjam, revelando assim, uma motivação intrínseca. Esta constatação, remete-nos para a valorização dos processos psicológicos internos, designadamente, as crenças sobre as causas dos êxitos e fracassos (atribuições causais), na explicação do comportamento motivado.

Atribuições causais

Na escola, os alunos confrontam-se com sucessos e fracassos e procuram explicações cognitivas de motivação, desenvolvendo justificativas e desculpas no sentido de explicar e, ou interpretar os seus resultados. De acordo com *Weiner* (1985, 1986, 1994), a maioria das causas às quais os alunos atribuem os seus sucessos ou fracassos podem ser caracterizadas em três dimensões: i) locus (fonte interna ou

externa da causa), ii) estabilidade (mutável ou imutável), e, iii) controlabilidade (controlável versus incontrolável). Neste pressuposto, pode-se inferir que: i) a capacidade pode ser entendida como uma causa interna, estável e fora do controlo do sujeito; ii) o esforço e as estratégias são vistos como causas internas mas instáveis e controláveis pelo sujeito; e iii) a dificuldade da tarefa, a sorte e o professor, são vistos como causas externas, instáveis e fora do controlo do sujeito (Fernández, 2005). Neste pressuposto, estas três dimensões têm importantes implicações para a motivação. Assim, i) o locus interno/externo parece estar relacionado com a autoestima; ii) a dimensão de estabilidade estará relacionada com a expectativa em relação ao futuro e, iii) a dimensão de controlabilidade com as emoções (orgulho, raiva, vergonha...) (Barros, 1996; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, et al., 2000; Weiner, 1979, 1986).

Obviamente, as dimensões de causalidade e as crenças dos alunos acerca do seu rendimento académico, desempenham um papel importante nos desempenhos futuros, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem, podendo influenciar o (in)sucesso e conduzir ao abandono escolar antecipado ou precoce. O comportamento intrínseca ou extrinsecamente motivado depende do *locus de causalidade* (interno ou externo). Um aluno intrinsecamente motivado perceber-se-á como competente, logo, sentirá que detém o controlo dos resultados. Pelo contrário, um aluno extrinsecamente motivado não se sentirá tão competente e o seu controlo dos resultados também será menor. De acordo com *Weiner*, (1986), para uma maior motivação dos alunos torna-se importante que estes relacionem os seus êxitos e fracassos com o esforço envolvido na realização das tarefas escolares, entendendo o esforço como uma causa interna, instável e controlável. Logicamente, enfatizando o

esforço, os estudantes valorizarão o uso adequado de estratégias de aprendizagem, condição a valorizar para alcançar sucesso em situações de aprendizagem e de realização académica (Almeida, Guisande, & Miranda, 2008). Deste modo, quando os alunos atribuem os seus resultados a causas controláveis, a motivação para aprender aumenta, enquanto que se atribuir os resultados a causas incontroláveis diminui a motivação (Woolfolk, 2000).

Os estudos realizados no âmbito da teoria das atribuições causais têm evidenciado diferenças entre grupos de alunos. Esses estudos, não só apresentam índices de uma certa estabilidade nos padrões de explicação causal, como sugerem ainda, a presença duma relação de dependência de tais padrões, face a características ou experiências partilhadas pelos membros dum mesmo grupo (Fontaine & Faria, 1989).

Motivação e rendimento escolar

Uma revisão dos estudos em torno das atribuições causais sugere que, os alunos que se responsabilizam pelo seu desempenho e atribuem os seus sucessos e fracassos ao esforço, tornam-se mais persistentes nas tarefas de aprendizagem e aumentam a sua perceção de autoeficácia e de autocontrolo, incrementando o seu rendimento escolar (Barros, 1996; Dweck, 1975; Schunk, 1997; Silva & Sá, 1993; Vasconcelos & Almeida, 2000; Weiner, 1979). Pelo contrário, um padrão atribucional em que os alunos atribuem os sucessos, a fatores instáveis e externos e os seus insucessos, a fatores internos e estáveis levam o aluno a concluir que não vale a pena investir, porque não vai conseguir alterar nada, o que leva a sentimentos de frustração, desmotivação e baixo autoconceito (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Torres, 1999). Esta

constatação, evidencia que o padrão atribucional determina consequências diferenciais. Assim, algumas atribuições favorecem a motivação, o esforço e o orgulho pessoal, enquanto outras, inibem o rendimento e promovem atitudes defensivas (Barca, Peralbo, & Munoz, 2003; Docampo, 2002; Sousa, 2004). Por outro lado, na investigação, encontram-se diferenças nas atribuições dos alunos, de acordo com o tipo de grupo, face ao rendimento escolar. Os alunos de alto rendimento atribuem o sucesso ao esforço e capacidade e o insucesso ao pouco esforço despendido ou falta de bases. Pelo contrário, os alunos de baixo rendimento atribuem o sucesso à sorte e às bases e o insucesso à falta de capacidade e de sorte e ao pouco esforço (Almeida, Miranda, Rosendo, Fernandes, Alves, & Magalhães, 2006; Dweck, 2000; Fernández, 2005; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005). Verifica-se ainda que, as atribuições podem diferir em função dos conteúdos académicos (Campbell & Evans, 1997, Dweck, 1986; Peterson & Barger, 1985).

Importa referir que, quer a perceção de causalidade interna, quer a de competência, quer a de autonomia, resultam do significado funcional atribuído pelo aluno aos acontecimentos desse mesmo contexto. Neste sentido, as atribuições refletem a perceção do contexto académico e dos resultados anteriores e, simultaneamente, confirmam velhas perceções e perspetivam e fundamentam o futuro. Estas perceções em termos de previsão do futuro, afetam a motivação e os comportamentos dos alunos, acabando por se confirmar e reforçam as atribuições causais que lhe deram origem. Estas inferências com base em realizações anteriores influenciam as expectativas dos sujeitos em aprendizagem, relativamente a objetivos futuros (Weiner, 1979, 1988, 2001). Assim, as atribuições causais têm consequências, tanto para as expectativas de sucesso e de fracasso futuro, como para o autoconceito

e a autoestima dos alunos (Barros, 1996; González-Pianda et al., 2000; Weiner, 1979, 1986).

Métodos de estudo

O volume da investigação acerca dos processos de aprendizagem dos alunos em contexto escolar, comprova os esforços para a sua compreensão. A evidência empírica tem enfatizado o papel determinante do sujeito, considerando-o como ativo e empreendedor, tendo subjacente as abordagens cognitivistas/construtivistas que consideram que a aprendizagem e a própria cognição, emergem como uma construção pessoal em interação com outros significativos, ressaltando o protagonismo do aluno neste processo (Almeida, 1996a; Hewson, 2001; Rosário, 1999ab).

Uma revisão dos estudos sobre a aprendizagem sugere que têm sido dados passos importantes no desenvolvimento de modelos teóricos que tentam explicar a aprendizagem na perspetiva dos alunos (Barca, Porto, & Santorum, 1997; Rosário, 1999ab) e, na aplicação prática de metodologias de investigação ao processo de aprendizagem nos contextos educativos da Península Ibérica (Carvalho, 2002; Chaleta, 2003; Lopes & Duarte, 2001; Porto-Riboo, 1994; Rosário, 1999a; Rosário & Almeida, 1999a,b; Rosário, Núñez, & González, 2004). Os estudos referidos, permitiram clarificar os conceitos, compreender melhor os modelos e desenvolver novas implicações na educação, decorrentes da forma como estudam e aprendem os estudantes em contexto escolar (Gomes, 2006).

Estratégias de aprendizagem

A investigação aponta as estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo como determinantes no sucesso académico (Barca et al., 1997; Marton & Saljo, 1976;

Rosário et al., 2004; Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2004). Para a compreensão dos fatores implicados na aprendizagem dos alunos, a partir do modelo concebido por Dunkin & Biddle (1974), Biggs (1987a), adapta o modelo dos 3P que inclui: i) variáveis de presságio (relacionadas com o contexto escolar, professores e alunos); ii) variáveis de processo (que se relaciona com o tipo de abordagem à aprendizagem), e iii) variáveis de produto (relacionadas com os resultados de aprendizagem). No entanto, de acordo com o modelo 3P, os processos de aprendizagem ocupam o centro do sistema, desempenhando um papel preponderante na qualidade da aprendizagem (Biggs, Kember, & Leung, 2001).

A investigação acerca da aprendizagem dos alunos pode ser estruturada nas perspetivas teóricas designadas por: i) teoria do processamento de informação que salienta a aprendizagem centrada na capacidade cognitiva do sujeito, com base nos processos de pensamento comuns ao género humano (Almeida, 1994; Pellegrino, 1985); e ii) teoria da abordagem dos alunos à aprendizagem (Student Approches to Learning - SAL), que integra perspetivas ancoradas no contexto e outras variáveis mais relacionais (Biggs, 1978; Chaleta, 2002; Entwistle, 1990, 2000; Rosário, 1999a; Rosário & Almeida, 2005; Rosário, Núñez, Gonzalez-Pienda, Almeida, Soares, & Rúbio, 2005; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez, & Gonzalez-Pienda, 2005), e da qual, nos ocupamos no presente estudo. O marco teórico desta última abordagem constituiu-se como uma teoria geral ou metateoria onde a aprendizagem e o ensino são conceptualizadas em duas direções, embora se reconheça a sua complementaridade: i) a fenomenografia, onde se incluem os trabalhos desenvolvidos por um grupo de investigadores, como *Marton, Saljo, Trigwell & Prosser* (Richardson, 2000); e ii) a teoria dos sistemas e o construtivismo que integra os estudos de *Biggs, Boulton-Lewis, Dart,*

Entwistle & Watkins (Biggs, Kember, & Leung, 2001). O grupo cujo referencial se integra na teoria fenomenográfica, também designado de grupo de Gotemburgo, teve o seu início nos anos 70 (Richardson, 2000), e focalizou os seus estudos na natureza das experiências de aprendizagem, dado pensar que, o domínio dos conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem, poderiam conduzir a um acréscimo da qualidade no desempenho (Marton, 1976a,b; Marton & Booth, 1996). Estes estudos, seguem uma metodologia denominada por Marton (1981), de 2ª ordem, na medida em que, a experiência de aprendizagem dos alunos se orienta para a descoberta. Parte-se da perspetiva do aluno para a análise da realidade (Barca, Porto, & Santorum, 1996; Grácio, 2002; Hernández-Pina, Clares, Rosário, & Espín, 2005; Hernández-Pina, & Maquilón, 2000; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares, & Rúbio, 2005). Deste modo, pode considerar-se que *Marton & Saljo* (1976a), foram os pioneiros, neste tipo de abordagem, que entende a oportunidade da investigação do processo de aprendizagem a partir da experiência dos alunos. Neste contexto, poder-se-á definir a fenomenografia, como um modo de investigar as formas qualitativamente diferenciadas de como as pessoas interpretam e compreendem um determinado fenómeno (Marton & Pong, 2005).

As abordagens dos alunos à aprendizagem constituem uma combinação metacognitiva entre a motivação que direciona a aprendizagem e uma estratégia adequada e coerente que a operacionaliza, podendo essa abordagem ser superficial ou profunda (Carvalho, 2002). O processo sugere, deste modo, duas ações diferenciadas. Por um lado, toma a decisão de como enfrentar a atividade (metacognição), e seleciona a estratégia considerada adequada para realizar a tarefa. Por outro, determina a escolha de processos de investimento de maior ou menor

rendimento para o desempenho da tarefa (Biggs, 1993). As estratégias que os alunos utilizam, decorrem de uma predisposição para adotar um determinado conjunto de processos cognitivos, quando explicam a sua forma de enfrentar as tarefas de aprendizagem em geral (Prosser & Trigwell, 1999). Este constructo que surge como teoria da abordagem dos alunos à aprendizagem é caracterizado por *Biggs* (1988c, p. 185) como “o processo de aprendizagem que emerge da perceção dos alunos sobre a tarefa académica, influenciado pelas características pessoais”. Estudos realizados em diferentes países têm confirmado a existência de duas formas distintas de abordagem das tarefas por parte dos alunos: i) abordagem profunda, na qual os alunos procuram atingir uma compreensão pessoal da matéria em estudo, relacionando com conteúdos prévios, novos assuntos e experiência pessoal; e ii) uma abordagem superficial, na qual os alunos se limitam a reproduzir as informações recebidas, esforçando-se apenas, por memorizar as que esperam ser alvo de avaliação, não se preocupando em entender o material estudado (Rosário & Almeida, 1999b). Os alunos comportam-se assim, de formas diversas na realização da tarefa. Uns, fazem apelo à memorização de detalhes com o objetivo de ser capaz de responder às questões subsequentes. Outros, pelo contrário, tentam compreender a mensagem, centrando-se ativamente nas ideias principais com o objetivo de apreender o seu significado. As intenções e às estratégias, diferencialmente utilizadas, são atribuídas as designações de abordagem à aprendizagem superficial e profunda, respetivamente (Marton, 1975; Marton & Saljo, 1976; Watkins, 1996). Como se depreende, sendo estes dois processos de aprendizagem qualitativamente diferentes levarão a desempenhos diferentes. Estes dois tipos de abordagem, também foram evidenciadas pelos estudantes em vários países: (Dall’Alba, 1986; Laurillard, 1978; Ramsden, 1981; Rosário, Grácio, Núñez, &

González-Pianda, 2007; Rosário, Núñez, González-Pianda, Almeida, Soares, & Rúbio, 2005; Rosário, 1999a; Rosário, Almeida, Guimarães, Faria, Prata, Dias, & Núñez, 2000; (Van Rossum & Schenk, 1984), denotando ser um constructo que funciona independentemente dos aspetos culturais. Biggs (1988b), por sua vez, interpreta o conceito de abordagem à aprendizagem como processos que emergem das perceções dos alunos dos distintos contextos educativos, influenciadas pelas suas características pessoais. Acresce que, a consistência observada possibilita que a abordagem dos alunos à aprendizagem seja suscetível de avaliação ou operacionalização através de questionários, escalas ou inventários de comportamentos de estudo. Daí que, o seu trabalho investigativo, no contexto do marco teórico SAL, seja quantitativo. O referido autor considera, ainda que, uma aprendizagem planificada implica que o aluno tenha consciência das suas habilidades cognitivas, exigências da tarefa, bem como, o motivo que norteia a ação e que é operacionalizada pela estratégia (Biggs, 1987a,b; 1990). Isto porque, da intenção e da estratégia depende o resultado de aprendizagem. É precisamente, esta relação: intenção, processo e resultado que está subjacente ao próprio conceito de abordagem à aprendizagem (Biggs (1987a; 1990; Lozano, Rioboo, & Paz, 1997).

Os alunos que se decidem por uma abordagem superficial estão extrinsecamente motivados. O seu objetivo é satisfazer os requisitos mínimos com o menor esforço. Utilizam uma aprendizagem mecânica, memorização de curto prazo, onde as tarefas não são apreendidas como um todo, cujo processamento da informação é passivo (Biggs, 1978, 1987a; Gibbs, 1992; Laurillard, 1979), o que leva a uma baixa compreensão das matérias (Kember, 1996). Pelo contrário, os alunos que optam por uma abordagem profunda sentem-se intrinsecamente motivados. Têm

prazer em conhecer, são persistentes, ativos e utilizam estratégias adequadas à procura do significado do todo. Fazem mobilização dos conhecimentos relacionando os conteúdos e interpretando-os (Biggs, 1991; Biggs & Kirby, 1983; Schiefele, 1991). A abordagem de alto rendimento, por seu turno, é usada quando o aluno tem como objetivo ser o melhor para angariar a admiração dos outros. Parte de uma motivação extrínseca, baseada na competição e conduz a estratégias de organização do tempo e do esforço. Este aluno, desenvolve competências de estudo e gere o estudo para cada disciplina de acordo com o tipo de avaliação (Biggs, 1985; Lozano, Rioboo, & Paz, 1997; Chaleta, 2002; Rosário, 1999a; Rosário e Almeida, 1999; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a). De acordo com *Biggs* (1979) e *Entwistle* (1988), as abordagens superficial e profunda, assumem-se como formas de os alunos se implicarem nas tarefas de aprendizagem, isto é são abordagens à aprendizagem diferenciadas. Na abordagem profunda o compromisso é alto, contrariamente à abordagem superficial. A abordagem de alto rendimento é utilizada em conjugação com qualquer uma das anteriores, em função das exigências percebidas dos contextos pelo aluno (Biggs, 1985; Biggs & Kirby, 1984). Isto porque, não será propriamente uma abordagem, mas o uso de estratégias organizativas e formas de estudar os assuntos que sejam mais eficazes (Biggs, 1985; Watkins & Biggs, 1996). Embora os dois tipos de abordagem à aprendizagem (superficial e profunda), sejam apresentadas num contínuo (Marton, 1976a), elas de facto comportam-se como mutuamente exclusivas (Duarte, 2000), sendo que, de acordo com o contexto, o sujeito possa optar por uma ou outra, ou utilizá-las conjugadas. Isto porque, o tipo de abordagem de um sujeito não é uma característica estável (Duarte, 2002; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a), mas relacional,

representando a relação entre a percepção face às tarefas de aprendizagem e a sua forma habitual de abordagem.

De acordo com Rosário (1999a), as abordagens à aprendizagem podem ser descritas em dois níveis: i) pode descrever a combinação entre a intenção e o processo utilizado pelo aluno no momento de abordar uma tarefa particular (um teste); e ii) pode referir-se à forma como um aluno, de forma consistente, enfrenta a maioria das tarefas ou situações de aprendizagem (Gomes, 2006). No entanto, as abordagens não são encaradas como características fixas ou atributos estáveis dos alunos, podendo um aluno que regularmente adota uma abordagem superficial, optar em determinada situação de aprendizagem por uma abordagem profunda (Prosser & Trigwell, 1999).

Abordagens ao estudo e rendimento escolar

Caracterizados os tipos de abordagem, importa analisar o impacto na aprendizagem e conseqüentemente no rendimento escolar. Numa revisão teórica constata-se que Entwistle e colaboradores (1979), nos seus primeiros estudos, agruparam os alunos com o mesmo tipo de abordagem e relacionaram-nos com o respetivo rendimento académico. Debruçaram-se ainda, na análise das características pessoais que determinariam a opção dos alunos por determinado tipo de abordagem (Entwistle & Entwistle, 1970; Entwistle & Ramsden, 1983). Num outro estudo, Entwistle (1979, 1988a) comprovou, utilizando amostras grandes, a mesma relação entre abordagens à aprendizagem e resultados escolares, que Marton (1975; Marton & Saljo, 1976), havia encontrado em amostras reduzidas. Em continuidade, os resultados de um novo estudo evidenciaram a existência de relação entre a intenção e os processos de aprendizagem (Entwistle, 1981; Entwistle, Hanley, & Ratchiffe, 1979). Concluíram que, os alunos que adotaram uma abordagem profunda interessaram-se

pela compreensão do significado do texto, investindo nele, e relacionando-o com experiências vivenciadas anteriormente e conhecimentos prévios. Numerosos estudos, que abordam esta temática, referem que a abordagem profunda se associa a melhores resultados escolares enquanto uma abordagem superficial se relaciona com piores desempenhos (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977). As conclusões dos estudos realizados decorrentes do marco teórico SAL (abordagens dos alunos à aprendizagem), tem influenciado positivamente o processo ensino - aprendizagem (Kember, Wong & Leung, 1999). Estes estudos sugerem que uma forma (profunda) de abordagem é mais eficaz do que a outra (superficial) (Marton & Saljo, 1997). No entanto, dois estudos recentes com populações universitárias, colocam em relevo a associação com significado estatístico entre abordagem superficial e os fracos resultados escolares, mas não encontraram um efeito significativo quando se relaciona a abordagem profunda e os bons resultados académicos (Diseth & Martinsen, 2003; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares, & Rúbio, 2005). De referir que, segundo *Elley* (1992), diversas investigações evidenciam resultados que confirmam a adoção pelo mesmo aluno de diferentes abordagens à aprendizagem conforme as exigências das diferentes unidades curriculares, da qualidade do ensino (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999) e do tipo de avaliação (Scouller, 1998). A compreensão dos fatores subjacentes ao processo ensino - aprendizagem constitui uma mais valia para a aquisição e promoção do desenvolvimento de mecanismos de autorregulação da aprendizagem. O marco teórico SAL, associa meta cognitivamente a motivação (intenção), dos estudantes, face à aprendizagem, e as estratégias adotadas para as operacionalizar. O que de acordo com *Biggs* (1988), pressupõe: i) consciência dos

motivos, intenções, capacidade cognitiva e exigência da tarefa; e ii) capacidade para exercer autocontrolo e autorregulação da aprendizagem. Há pois, evidência empírica, de que o marco teórico abordagem dos alunos à aprendizagem (Student Approches to Learning - SAL), se relaciona com o rendimento académico e tem conduzido a uma melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Variáveis sociodemográficas

Estas variáveis, centram-se na descrição das características da família em si mesma, incluindo questões mais estruturais tais como: nível socioeconómico, nível cultural e género. Os resultados das investigações realizadas apontam para uma relação entre estas variáveis e a capacidade de envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, que por sua vez vai implicar na aprendizagem e consequentemente no rendimento escolar (Cruz, 1966, 1999, 2005; Patrikakou, 1996; Paulson, 1994; González-Pienda, Núñez, González-Pomariega, Álvarenga, Roces, & García, 2002). Esta implicação dos pais, influencia do mesmo modo o percurso escolar dos filhos. Assim, a pertença a um determinado nível socioeconómico marca fortemente os valores, atitudes e práticas educativas, dos pais, verificando-se fortes e consistentes diferenças, conforme o meio seja: baixo, médio ou alto (Hoff, Laursen, & Tardiff, 2002). Neste sentido, nos estudos empíricos em que consideram diferenças no rendimento escolar em função do NSE, a interpretação dos dados é geralmente feita agrupando em duas grandes categorias contrastantes: as classes ou grupos socioculturais mais favorecidos *versus* classes ou grupos socioculturais menos favorecidos, designação que adotamos. Efetivamente, verificam-se reais diferenças quando analisamos, por exemplo, a questão da retenção. De acordo com (Detry & Cardoso, 1996), para o aluno que pertence a um NSE mais elevado, o insucesso e a

reprovação de ano não passam de um caso isolado no seu percurso escolar, percurso esse tendencialmente mais prolongado. Já o aluno de um estrato social desfavorecido, para além de estar associado a reprovações escolares repetidas, também o abandono da escolaridade é mais frequente. Neste contexto, estas diferenças parecem refletir condições de vida e de desenvolvimento diferenciadas, nas áreas da cognição, da aprendizagem e da resolução de problemas, decorrentes dos contextos designadamente, os ambientes familiares, a que os alunos pertencem (Bernstein, 1975; Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes, McAdoo, Garcia, & Coll, 2001; Hoff, 2003; Manning & Baruth, 1995). Neste sentido, os estudos empíricos evidenciam práticas educativas parentais diferenciadas. Deste modo, os pais do nível mais elevado falam mais e de forma mais complexa com os filhos (Martin, 1975; Noble, Farah, & McCandliss, 2006; Shaffer, 1988; Simões, 1994, 2000), explicam e sugerem alternativas, são mais sensíveis às suas necessidades e dão mais *feedback* positivo do que negativo (Cruz, 1996; Kuczynski, Marshall, & Schell, 1997). Por seu turno, os pais do nível baixo são menos tolerantes, mais coercivos, e mais restritivos (Cruz, 1996; Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Mills & Rubin, 1990; Pinderhuges, Dodge, Bates, Pettit, & Zelli, 2000). A linguagem também é mais reduzida (Hoff, Laursen, & Tardiff, 2002) e imperativa (Johnson & Martin, 1985). Outros estudos indicam ainda, que as crianças provenientes de famílias desfavorecidas têm menores possibilidades de acesso a conjunto diversificado de materiais lúdicos e pedagógicos, e oportunidades de frequentar atividades culturais (Bradley, Corwyn et al., 2001; Hess, Holloway, Price, & Dickson, 1982). Além disso, a relação que se estabelece entre o NSE e as experiências cognitivamente estimulantes da criança parecem refletir as atitudes parentais, as expectativas e os estilos de interação pais-filhos.

Neste contexto, aparece como fator socialmente relevante, o investimento diferencial dos pais na escolaridade dos filhos. Assim, com base em alguns estudos (Glória, 2005), constata-se que existem diferenças na forma como os progenitores se relacionam com os filhos em função do género. Os pais de meios socioeconómicos mais baixos e com menores habilitações literárias detêm expectativas de extensão de escolaridade mais elevadas para as filhas do que para os filhos, enquanto nos pais de meios mais favorecidos não se encontra diferenciação quanto à extensão de escolaridade pretendida, quer se trate de meninos ou meninas. A referida autora, salienta ainda, a partir de pesquisas também no Brasil, que os pais na generalidade exigem um maior nível de escolaridade às raparigas do que aos rapazes, embora esperem que os sujeitos do sexo masculino tenham mais sucesso profissional e financeiro. Evidencia-se ainda a constatação de que as meninas continuam a escolher cursos considerados menos exigentes.

Por fim, analisando as influências do nível cultural dos pais na escolaridade dos filhos, nomeadamente na sua relação com o rendimento académico, constata-se através das evidências empíricas que as habilitações escolares dos pais aparecem como variável importante na construção das perceções pessoais de competência, nos padrões atribucionais e no próprio rendimento escolar dos alunos (Barca & Peralbo, 2002; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz, & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003).

Variáveis familiares

A educação familiar é a intervenção dos pais que possibilite que o filho cresça e se autonomize preparando-se para calcorrear o caminho da sua existência e adquira

um conjunto de habilidades que lhe permita valer-se por si mesmo, num mundo complexo e em constante mutação. Os sistemas familiares, em qualquer parte do universo, são a estrutura donde se gere a mudança da sociedade (González-Pianda, 2007). Daí que, a família necessite de ter ideias claras e orientadoras, já que se constitui como o primeiro agente de socialização. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente a criança necessita de uma rede de apoio que lhe transmita segurança, conforto e lhe proporcione interações contingentes recíprocas, progressivamente mais complexas. A família em geral constitui-se assim, como o agente mais universal, básico e decisivo na construção da personalidade do sujeito (González-Pianda, 2007). Os pais são responsáveis pelo seu desenvolvimento e bem-estar e, servir-lhe-ão de suporte. É a relação com a família e as suas experiências com o meio ambiente que permite à criança adquirir competências que tornam possível a aprendizagem escolar (Bronfenbrenner, 2005). Para trabalhar, para transformar a informação em conhecimento a criança necessita de um ambiente tranquilo de forma a permitir a sua concentração. A educação informal que tem lugar na família constitui um pré-requisito importantíssimo para o sucesso/insucesso na educação formal. Este efeito poderá inclusivamente, ir mais longe, isto é, providenciar uma base para o desenvolvimento subsequente, da capacidade de agir de forma responsável e criativa quando adulto, no domínio do emprego, da vida familiar e da cidadania (Bronfenbrenner, 1996, 2005). Ao longo do processo educativo parental formam-se relações interpessoais baseadas num compromisso e uma implicação emocional entre pais e filhos que vão criando e dando forma ao clima afetivo e emocional da família. Relações estas, emolduradas pela missão educativa dos pais de incutir nos filhos as normas e valores do contexto sociocultural (Machado & Cuña, 2003). Podemos pois

constatar que a qualidade da vida familiar é crucial para o desenvolvimento da criança. A família saudável une-se por laços de afetividade onde os seus elementos tem liberdade de expor sentimentos e dúvidas e, compartilhar crenças, valores e conhecimentos. De acordo com *Tomkiewicz e Percheron*, (1999 p. 194) “a socialização é o resultado das interações da criança com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente. Baseia-se essencialmente em três mecanismos: a identificação com os pais e com diversos modelos sociais; a interiorização e o assumir de um certo número de normas e de saberes; a experimentação e a elaboração progressiva de modelos de condutas e de práticas” (cit. Segalen, 1983), sendo certo que a família é também o reflexo da sociedade. O comportamento educativo dos pais é muitas das vezes analisado em função de um conjunto de variáveis mais simples, obtidas a partir de entrevistas, questionários e relatos quer dos próprios quer analisando as perceções dos filhos em relação à atuação dos pais. Esses padrões educativos, onde a comunicação exerce um papel preponderante, designados de estilos ou tipos, definem-se como um conjunto de atitudes face à criança, em que se cria um clima emocional no qual os comportamentos são expressos definindo a qualidade das interações (Darling & Steinberg, 1993), enquanto que as práticas educativas se definem por comportamentos e estratégias específicas, para alcançar um determinado objetivo, num contexto próprio. Assim as práticas educativas seriam avaliadas em termos de conteúdo e frequência, logo atendendo à quantidade e não à qualidade (Darling & Steinberg, 1993).

De acordo com Steinberg e Silk (2002), esses estudos classificatórios foram complementados por outros dimensionais. Centrando-nos nos estudos que utilizam duas dimensões: aceitação (responsividade) e monitorização (supervisão), os dados

obtidos apoiam de forma clara, a importância do afeto positivo, do suporte emocional e do envolvimento (Maccoby & Martin, 1983), para a adaptação do adolescente. Deste modo, tanto os alunos como as alunas que percebem mais afeto em seus pais e, comunicam melhor com eles, demonstram um melhor desenvolvimento psicossocial, um maior bem-estar emocional e um melhor ajuste comportamental (Collins & Laursen, 2004; Galambos, Barker, & Almeida, 2003; Gray & Steinberg, 1999; Parra, Oliva, & Sánchez-Queija, 2004). A consonância verificada na dimensão anterior não se verifica na dimensão de monitorização (supervisão) (Collins & Laursen, 2004; Galambos et al., 2003; Parra et al., 2004), tendo dado origem a posições divergentes, por parte dos investigadores, no que se refere às diferentes formas de controlo, que inclui um conjunto de comportamentos parentais objetivados pela procura da informação acerca dos comportamentos dos filhos e contextos que frequentam (Dishin & McMahon, 1998). Neste sentido, são também questionados os métodos usados pelos pais para obterem informação acerca dos filhos. De todas as formas adotadas, foram consideradas adequadas aquelas em que os adolescentes informam espontaneamente os pais.

Tendo em conta as questões formuladas alguns investigadores utilizam um questionário para os adolescentes avaliarem o estilo educativo dos seus pais. Assim, de forma a diferenciar os estilos materno e paterno, é aplicada a escala referente ao pai, e à mãe de forma independente, tendo em conta que os pais e mães estabelecem relações únicas com os filhos (Larson & Richards, 1994). Os estilos educativos parentais e respetivas dimensões subjacentes identificadas por *Baumrind* (1991), tem sido alvo de inúmeras investigações nos últimos tempos. São eles: i) o estilo autorizado, alta aceitação (responsividade, afeto, envolvimento) e alta monitorização (controlo,

exigência, supervisão); ii) autoritário, baixa aceitação (responsividade, afeto, envolvimento), alta monitorização (controlo, exigência, supervisão); iii) permissivo, alta aceitação (responsividade, afeto, envolvimento) baixa monitorização (controlo, exigência, supervisão); e iv) negligente, baixa aceitação (responsividade, afeto, envolvimento) e baixa monitorização (controlo, exigência, supervisão). É também o caso das *Parenting Scales*, publicadas originalmente por *Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch* (1991); da versão brasileira em que os investigadores comprovaram as boas qualidades psicométricas quando aplicadas a adolescentes (Costa, Teixeira & Gomes, 2000); e a pré-adolescentes (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004); e do Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP), traduzido e adaptado para a população adolescente portuguesa a partir da *Parenting Scales* por Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande (2006). Deste modo, estes estilos e dimensões têm sido encontrados em investigações com crianças desde os três anos de idade (Pratt, Kerig, Cowan, & Cowan, 1988) e em adolescentes (Barca, Peralbo, Brenlla, Morán, & Mascarenhas, 2007; Chao, 2001; Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994), com a finalidade de verificar a sua validade. Com o mesmo propósito, foram ainda estudadas populações de diferentes nacionalidades (Chao, 2001) e etnias (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Independentemente da idade e do grupo étnico-cultural, foi possível identificar as dimensões e os estilos educativos autorizado, autoritário, permissivo e negligente (Cruz, 2005). Outras análises para a validação deste questionário (QEEP), nomeadamente, a confirmação da confiabilidade e validade da estrutura fatorial e apreciar a respetiva consistência interna, estão a ser realizadas pelos seus autores.

A análise das respostas obtidas através da auscultação dos filhos é um procedimento preferencial dos investigadores, quando se trata de populações adolescentes ou adultas. Assim, pensamos ser importante a avaliação dos estilos educativos parentais na perspetiva dos próprios filhos, neste estudo, na medida em que a informação obtida poderá evidenciar que fatores poderão influenciar o rendimento académico. Isto, no que concerne à qualidade e quantidade de apoio escolar fornecido, como nas possíveis influências positivas ou negativas decorrentes dos estilos educativos. Os pais com um alto nível de controlo e exigência, isto é supervisivos e simultaneamente com alto nível de afetividade e envolvimento, isto é, responsivos, terão maior probabilidade de, como resultado deste tipo de interação, os filhos apresentarem maiores níveis de ajustamento, desenvolvimento da autoestima positiva, confiança, iniciativa, autocontrolo e persistência nas tarefas que empreenderem. A nível social têm tendência para ser afetuosas no trato e obtêm êxito académico com frequência (González-Pienda, 2007). Ainda segundo o mesmo autor, estes estilos refletem o modo principal de atuação educativa dos pais, sendo de referir que, ninguém pratica exclusivamente um único estilo mas, é seguro que o seu comportamento educativo predominantemente corresponde a algum dos estilos mencionados.

Variáveis familiares e rendimento escolar

Destes pressupostos decorrem vários estudos que se centram na importância da família para o desenvolvimento dos seus filhos, nomeadamente na promoção do rendimento escolar. Investigações recentes salientam que a perceção positiva por parte dos adolescentes das relações familiares, relacionada com a valorização que a família faz de si e, do seu rendimento académico, constituem-se como aspetos

fundamentais da interação familiar positiva, que influenciam o sucesso escolar dos alunos dos 13 aos 17 anos (Barca, Peralbo, Brenlla, Morán, & Mascarenhas, 2007). Variáveis como satisfação familiar com o rendimento escolar, ou valorização do trabalho escolar por parte da família; colaboração familiar com a escola e valorização positiva por parte da família da capacidade do aluno; e expectativas familiares sobre o estudo e futuro do aluno, têm apresentado correlações positivas e significativas com o rendimento académico dos alunos observados. Por seu turno, os resultados escolares também se correlacionam com as metas académicas (Barca et al., 2007; Valle, Núñez, Rodríguez, & González-Pomariega, 2002), podendo-se inferir da importância de que se reveste no percurso escolar.

Importa salientar que, um dos dados que se repete com frequência é a correlação encontrada entre a implicação dos pais no processo educativo dos filhos e o seu rendimento escolar, sendo inclusivamente superior ao próprio contexto sociocultural (González-Pienda, 2007). Por outro lado, embora os estudos longitudinais reportem que a implicação dos pais é mais forte nos primeiros níveis de ensino, constata-se que essa correlação, apesar de mais baixa se prolonga durante o ensino secundário (Epstein, 1991; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santilho, & Killings, 1998; Van Voorhis, 2000). São muitos os estudos que referem a variabilidade das dimensões do contexto familiar que interferem no rendimento académico. Os resultados numa grande parte dos estudos são consensuais ao realçar que a relação evidenciada entre as variáveis do contexto familiar e o resultados escolares é indireta (Bempechat, 1990; Castejón & Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis, & Ginsburg, 1995; Keith & Keith, 1993; Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996; Sheldon, 2002; Xu & Corno, 2003). Isto é, “as condições familiares incidem significativamente sobre as variáveis cognitivas e

motivacionais que o aluno põe em jogo no processo concreto de aprendizagem e através delas sobre o rendimento académico” (González-Pienda, 2007, p. 197). Recentemente num estudo onde se analisam um conjunto de seis dimensões familiares que se relacionariam com a implicação dos pais no processo escolar dos filhos foi evidente que as expectativas dos pais sobre o rendimento académico dos filhos, se constituiu como a variável que apresenta maior influência, e incide direta e positivamente sobre o autoconceito académico. Além disso também mantém uma grande influência nas atribuições causais no sucesso e insucesso dos alunos. Outras variáveis como apoio escolar, interesse e satisfação também influenciam o rendimento escolar mas indiretamente através das variáveis pessoais (González-Pienda & Núñez, 2005).

Considerações finais

Ao longo deste capítulo abordamos um conjunto de variáveis pessoais (cognitivas, personalidade, motivacionais e métodos de estudo) e familiares (nível socioeconómico e cultural e estilos educativos parentais) e descrevemos o seu impacto no rendimento escolar dos alunos. Num primeiro momento, tomando cada uma das variáveis, estruturámo-las em dois tópicos que caracterizamos como conceções e sua relação com o rendimento académico.

Relativamente às variáveis pessoais, a investigação educacional salienta, no tocante à cognição, a existência de uma boa associação entre as medidas de inteligência geral e as medidas de realização escolar, apontando a literatura para correlações que se aproximam de .50 (Gustafsson & Undheim, 1996; Jensen, 1998; Mackintosh, 1998; Naglieri & Bornstein, 2003; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin,

Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg, & Urbina, 1996; Snow & Yalow, 1982; Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001; Seabra-Santos, 2005). Correlações similares também são observadas com a extensão da escolaridade dos alunos (Ceci, 1991), estando a inteligência associadas aos desempenhos escolares, sociais e profissionais. No entanto, em alguns estudos (Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, Barca, Primi, Martinho, & Fortes, 2010; Lopes, 2007) as correlações diminuem à medida que se avança na escolaridade, importando complementar a avaliação cognitiva. Os estudos sobre o estilo cognitivo avaliado pelas dimensões dependência – independência de campo revelam que os alunos independentes de campo apresentam melhores resultados escolares (Al Neisir, Keenan, & Langer, 1991; Chandran, Treagust, & Tobim, 1987; Guisande, Almeida, Pinheiro, & Páramo, 2005; Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero, & Páramo, 2009; (Kadijevich e Krnjaic, 2004; Kush, 1996; Niaz, Nunez, & Pineda, 2000; Tinajero & Páramo, 1997; Zhang, 2004). Também o autoconceito surge na literatura como variável importante na explicação do desempenho escolar. Um alto autoconceito académico corresponde um bom rendimento (Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003; Castro, 1999; Covington & Omelich, 1979; Cunha, Sisto, & Machado, 2006; Estevão & Almeida, 1999; Harter & Pike, 1984; Hazin & Falcão, 2000; Jacob, 2001; Jacob & Loureiro, 1999; Peixoto & Mesquita, 1990; Urquijo, 2002; Veiga, 1996, 1999). A investigação destaca, ainda, a motivação académica. Aqui, tomando os estilos atribucionais, os alunos que se responsabilizam pelo seu desempenho e atribuem os seus sucessos e fracassos ao esforço, tornam-se mais persistentes nas tarefas de aprendizagem e aumentam a sua perceção de autoeficácia e de autocontrolo, incrementando o seu rendimento escolar (Barros, 1996; Dweck, 1975; Schunk, 1997; Silva & Sá, 1993; Vasconcelos & Almeida, 2000; Weiner, 1979). Pelo contrário, os

alunos que atribuem os sucessos a fatores instáveis e externos ou os seus insucessos a fatores internos e estáveis tendem a manifestar sentimentos de frustração, desmotivação e baixo autoconceito (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Torres, 1999). Finalmente, também as estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo determinam o sucesso académico (Barca et al., 1997; Marton & Saljo, 1976; Rosário *et al.*, 2004; Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2004). A literatura refere que a abordagem profunda se associa a melhores resultados escolares (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977), embora este dado dependa dos métodos de ensino e de avaliação usados nas várias unidades curriculares (Scouller, 1998; Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999).

Em termos de variáveis familiares, os resultados das investigações apontam para uma relação entre as variáveis sociodemográficas e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, que por sua vez vai influenciar a aprendizagem e o rendimento escolar (Cruz, 1966, 1999, 2005; Patrikakou, 1996; Paulson, 1994; González-Pienda, Núñez, González-Pomariega, Álvarenga, Rocés, & García, 2002). Esta implicação dos pais, influencia do mesmo modo o percurso escolar dos filhos. De acordo com *Detry* e *Cardoso* (1996), para o aluno que pertence a um nível socioeconómico mais elevado, o insucesso e a reprovação de ano não passam de um caso isolado no seu percurso escolar, percurso esse tendencialmente mais prolongado. Já no aluno de um estrato social desfavorecido, para além reprovações escolares repetidas, o abandono da escolaridade é mais frequente. Estas diferenças refletem condições de vida e de desenvolvimento diferenciadas, decorrentes dos contextos sociais e familiares (Bernstein, 1975; Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Debray, 2003;

Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes McAdoo, Garcia, & Coll, 2001; Hoff, 2003; Manning & Baruth, 1995). Os pais do nível mais elevado falam mais e de forma mais complexa com os filhos (Martin, 1975; Noble, Farah, & McCandliss, 2006; Shaffer, 1988; Simões, 1994, 2000), explicam e sugerem alternativas, são mais sensíveis às suas necessidades e dão mais *feedback* positivo do que negativo (Cruz, 1996; Kuczynski, Marshall, & Schell, 1997). Por seu turno, os pais do nível baixo são menos tolerantes, mais coercivos e mais restritivos (Cruz, 1996; Dodge, Pettit & Bates, 1994; Mills & Rubin, 1990; Pinderhuges, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000). A linguagem também é mais reduzida e imperativa (Hoff, Laursen & Tardiff, 2002; Johnson & Martin, 1985), têm menos acesso a materiais lúdicos e pedagógicos, e a atividades culturais (Bradley, Corwyn et al., 2001; Hess, Holloway, Price, & Dickson, 1982). De entre outras variáveis, as habilitações escolares dos pais aparecem valorizadas na construção das percepções pessoais de competência, nos padrões atribucionais e no rendimento escolar dos alunos (Barca & Peralbo, 2002; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñoz & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003). Além disso, a relação que se estabelece entre o nível socioeconómico e as experiências cognitivamente estimulantes da criança parecem refletir as atitudes parentais, as expectativas e os estilos de interação pais-filhos. Na opinião de González-Pienda e Núñez (2005) tais expectativas apresentam uma maior implicação e incidem direta e positivamente sobre o autoconceito académico, tendo repercussões no sucesso e insucesso dos alunos. Ao nível dos estilos educativos, o estilo autorizado surge associado positivamente ao sucesso escolar, maiores aspirações académicas, sentimentos mais positivos em relação à escola e maior prontidão na realização de tarefas escolares

(Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Baumrind, 1991; Lamborn et al., 1991). Poderemos, assim, concluir a existência de uma relação entre a qualidade das relações familiares e a vida académica dos alunos (Baumrind, 1991; Browne & Rife, 1991; Eccles & Early, 1997; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Scott & Scott, 1998).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Este capítulo faz referência à metodologia da componente empírica desta tese e organiza-se em cinco tópicos fundamentais. Num primeiro momento, traçam-se os objetivos da investigação em curso, no âmbito do estudo das relações entre variáveis pessoais e familiares e o (in)sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico. Face a tais objetivos, segue-se a formulação de hipóteses decorrentes das questões que orientam a prossecução do estudo. Num terceiro momento descrevemos a constituição da amostra, procedendo à sua caracterização em vários parâmetros, nomeadamente ao nível etário, género, retenções anteriores, nível socioeconómico e cultural dos pais e expectativas dos alunos quanto à extensão da escolaridade pretendida. De seguida, expomos e caracterizamos, ainda que sucintamente, os instrumentos de avaliação psicológica e os questionários de recolha de dados referentes ao contexto familiar. Num quinto momento, abordamos os procedimentos adotados ao longo de todo o estudo, descrevendo-se a forma como decorreu o trabalho de campo em particular a recolha e o tratamento dos dados.

Objetivos

O presente estudo empírico pretende analisar a influência dos fatores pessoais e familiares no rendimento académico e percurso escolar de alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico. Assim, é nosso objetivo a identificação das características dos alunos do 8º ano tomando, por um lado, variáveis pessoais (cognitivas, do self, e de estudo) e familiares (nível socioeconómico e estilos educativos parentais) e, por outro, variáveis mais académicas (rendimento escolar, retenções, abandono escolar e opções ou percursos vocacionais). Estes percursos escolares serão analisados tomando

em consideração o rendimento académico, eventual abandono, escolha de vias alternativas de formação menos exigentes ou prestigiadas socialmente e decisões vocacionais (no 10º ano), isto é, a opção por cursos profissionalizantes *versus* cursos mais académicos, tendencialmente mais escolhidos pelos alunos que preferem aceder a um curso no Ensino Superior.

Hipóteses

Com vista à exploração dos objetivos delineados, centraremos a nossa investigação em hipóteses passíveis de serem verificadas através da recolha de dados. Estas hipóteses situar-se-ão em torno dos fatores pessoais e familiares que podem, de forma positiva ou negativa, contribuir para o sucesso/insucesso dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Consideram-se neste estudo para a determinação do rendimento académico e percurso formativo: as classificações escolares, as retenções, o possível abandono, as mudanças de percurso para cursos menos exigentes e as opções vocacionais tomadas pelos estudantes no início do Ensino Secundário. Assim, perceber de que forma as variáveis pessoais e familiares influenciam o rendimento académico e a definição dos percursos escolares dos adolescentes do ensino básico (3º ciclo), constitui o objeto central desta tese e do seu estudo empírico.

Face aos objetivos formulados, esta investigação pretende reunir contributos no sentido de podermos responder a três grandes questões, designadamente: (i) *Em que medida as variáveis pessoais (habilidades cognitivas; do self; e de estudo) e sócio-familiares (nível socioeconómico, habilitações académicas e estilos educativos parentais) interferem nos níveis de insucesso escolar e nas opções vocacionais (escolha de percursos escolares menos exigentes)?*; (ii) *Como é que as habilidades cognitivas; o*

autoconceito, as atribuições causais; e estratégias de aprendizagem dos alunos se relacionam com o seu rendimento académico?; e (iii) Como é que os estilos educativos parentais, a classe social e o nível das habilitações escolares dos pais se associam ao rendimento académico dos adolescentes? Este estudo visa, deste modo, concorrer para a compreensão sobre o impacto de algumas variáveis pessoais e sócio-familiares dos alunos no rendimento académico e na definição dos percursos vocacionais na adolescência, delimitando-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Os resultados nas provas, decorrentes das variáveis pessoais (raciocínio, estilo cognitivo, autoconceito, atribuições causais e abordagem ao estudo), encontram-se associados ao rendimento académico (Português, Matemática e Média final, no 8º ano e no 9º ano) e negativamente às retenções.

Hipótese 2 - O contexto familiar (habilitações académicas e nível socioeconómico do casal, estilos educativos parentais, apoio e ocupação de tempos livres) encontra-se associado ao rendimento académico (classificações escolares e retenções) dos alunos do 3º Ciclo Básico.

Hipótese 3 - As variáveis psicológicas têm impacto no percurso vocacional/escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente nas suas opções vocacionais.

Hipótese 4 - As variáveis do contexto familiar têm impacto no percurso vocacional/escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente nas suas opções vocacionais.

Em complemento às hipóteses 1, 2, 3 e 4, pretendemos verificar o peso relativo de cada conjunto de variáveis (psicológicas e contexto familiar) no rendimento e no

percurso escolar. Esta reespecificação das hipóteses referidas decorre da literatura na área que aponta para correlações tanto das variáveis pessoais como das variáveis familiares, respetivamente, no rendimento académico e no percurso escolar.

Hipótese 5 – O impacto, no rendimento académico (média das notas 2009), das variáveis psicológicas do aluno é maior do que o impacto das variáveis sócio-familiares.

Hipótese 6 – Existem diferenças no percurso académico associadas às variáveis familiares e pessoais.

Por último, mesmo não formulando novas hipóteses, teremos a preocupação de analisar em que medida os resultados obtidos nas diferentes variáveis, ou quando cruzamos estas variáveis com o rendimento escolar e com o percurso vocacional, os valores obtidos se diferenciam segundo o género dos alunos. Esta nova especificação de novas análises dos resultados disponíveis procura atender a alguma literatura na área que considera relevante esta variável pessoal dos alunos nos processos, rendimento escolar e percursos vocacionais dos alunos na adolescência.

Amostra

A amostra foi seleccionada em dois estabelecimentos de ensino do sector do Ensino Particular na região norte de Portugal. As suas estruturas e os princípios que a norteiam estão em consonância com as finalidades e objetivos do sistema educativo português. São, por essas razões, parte integrante da rede escolar, adotando os mesmos planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público e gozando de autonomia e paralelismo pedagógico. Assim, o ensino ministrado é gratuito, sendo os custos suportados pelo Estado de acordo com um “Contrato de Associação” celebrado entre o Governo e a Cooperativa, o que garante a heterogeneidade social da

população discente apesar de recorrermos a escolas privadas. De acordo com o projeto educativo, tem como missão promover a educação e formação escolar não superior, nas diversas modalidades previstas no sistema educativo e noutros sistemas de formação e qualificação, desenvolvendo um ensino autónomo, alicerçado nos valores e princípios do cooperativismo.

A amostra do nosso estudo é constituída por 298 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico abrangendo toda a população escolar, do 8º ano de escolaridade, de uma das escolas (oito turmas) e quatro turmas, também do 8º ano, da outra escola, perfazendo um total de doze turmas. Seguidamente, passaremos a descrever a nossa amostra em função das variáveis género e idade. Relativamente à variável *género*, podemos observar que os estudantes se distribuem de uma forma equivalente sendo que, da totalidade (298) dos participantes, 147 (49,3%) são do sexo masculino e 151 (50,7%) pertencem ao sexo feminino.

Em relação à variável *idade* (Quadro 3.1), os alunos deste estudo distribuem-se entre os 12 e os 17 anos, sendo que, as idades mais frequentes se situam nos 13 e 14 anos, responsáveis por 257 dos sujeitos (perfazendo 86,2%), constatando-se, assim, que a maioria dos alunos apresenta idades ajustadas ao ano de escolaridade que frequentam (baixa taxa de repetências escolares anteriores).

Quadro 3.1– Distribuição por idade dos alunos do 8º ano em 2007/08

Anos	Frequência	Percentagem
12	2	0,7
13	149	50,0
14	108	36,2
15	34	11,4
16	2	0,7

Anos	Frequência	Porcentagem
17	3	1,0

De referir que os rapazes apresentam uma média etária de 13,8 e um desvio-padrão de 0,85, sendo estes valores superiores aos observados nas raparigas, que se situam numa média de 13,5 e um desvio-padrão de 0,73. No sentido de verificar se esta diferença de médias em função do género, tinha significado estatístico, procedemos a uma análise de discrepância de médias, através do *t-Student* para amostras independentes, com recurso ao *software* SPSS 18.0. Constatamos que esta diferença é estatisticamente significativa ($t = 2,54$; $gl.=296$; $p <0,01$), ou seja, reflete uma idade superior no grupo dos rapazes.

Em relação às reprovações escolares anteriores à frequência do 8º ano de escolaridade, verifica-se que 77,4% (229) dos alunos não apresentam qualquer reprovação escolar anterior, enquanto 22,6% (67) reprovaram pelo menos uma vez. Quando analisamos as retenções em função do género, constatamos uma média de reprovações no género masculino de 1,3, sendo de 1,2 no sexo feminino. Esta diferença apresenta-se estatisticamente significativa ($t = 2,79$; $gl = 294$; $p <0,01$). Os rapazes reprovam mais, justificando também desta forma a média etária mais elevada observada no grupo de alunos do género masculino.

O nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares está descrito no quadro 3.2. Para a operacionalização dos respetivos níveis socorremo-nos da tipologia ACM (iniciais de Almeida, Costa e Machado). A operacionalização da estrutura de classes desenvolvida por esta equipa (Costa, Machado, & Almeida, 1990; Machado, Costa, Mauriti, Martins, Casanova, & Almeida, 2003), parte da combinação de uma

dimensão económica/profissional e de uma dimensão cultural/simbólica. “Neste modelo a variável “profissão” dá resposta à distinção entre trabalho manual e não manual, à dimensão das qualificações profissionais e às questões da autoridade e da autonomia nas relações de trabalho” (Roldão, 2004, p. 12). Assim, o procedimento adotado teve em conta as profissões dos pais, tomando a mais alta, usando os grupos profissionais da classificação nacional das profissões (CNP-94), e a sua categorização em quatro níveis: baixo, médio baixo, médio alto e alto. Como se pode observar, cerca de metade dos participantes neste estudo, 58%, a que correspondem 161 estudantes, enquadra-se no nível socioeconómico médio baixo. No nível médio alto encontramos 47 (17,1%) dos sujeitos e como seria espectável, é no nível baixo e no alto, que se situam as menores percentagens registando 10,2% (28) e 14,2% (39), respetivamente.

Quadro 3.2 – Nível socioeconómico dos pais

	Nível socioeconómico	Frequência	Percentagem
1	Baixo	28	10,2
2	Médio baixo	161	58,5
3	Médio alto	47	17,1
4	Alto	39	14,2

Quanto às habilitações literárias (Quadro 3.3), e tomando o nível académico mais alto dos progenitores quando não coincidente, notamos que a maioria dos pais 61,8% (173), tem o 2º ou 3º ciclos do Ensino Básico, o que, dada a idade dos próprios pais, se pode inferir que completaram a escolaridade obrigatória.

Quadro 3.3 – Habilitações académicas do pais.

	Nível cultural	Frequência	Percentagem
1	Sem esc. e 1ºciclo	37	13,2
2	2º e 3º ciclo	173	61,8
3	Secundário	48	17,1
4	Ensino Superior	22	7,9

Dos restantes elementos, 17,1% (48) completaram o Secundário, e apenas 7,9% (22) detêm o grau de Licenciatura ou uma formação académica de nível superior. De referir que, sem escolaridade ou com apenas o 1º ciclo de escolaridade (4 anos), isto é, com habilitações abaixo da escolaridade obrigatória encontramos uma percentagem de 13,2% (37) dos pais.

No que concerne às expectativas que os estudantes detêm quanto ao seu futuro escolar (Quadro 3.4), constata-se que a maioria tem intenções de continuar a estudar até à obtenção do grau de licenciado com uma percentagem de 58,8% (174); pensam ficar pelo 12º ano 36,8% (109) e apenas 4,4% (13) assumem, como desejável, o ficar pela escolaridade obrigatória nessa altura (9º ano de escolaridade). Quando observamos as perceções dos filhos relativamente às expectativas que antecipam nos seus pais em relação ao seu futuro escolar, verificamos uma distribuição bastante próxima das percentagens para cada nível escolar, embora esperando um nível escolar a concluir ligeiramente superior. Assim, a escolaridade obrigatória é apenas esperada por uma reduzida percentagem de 0,7 dos pais (2), situando-se o ensino secundário em 33,3% (95) e a licenciatura em 66% (188) dos pais.

Quadro 3.4 – Resultados das expectativas de futuro escolar no ano letivo 2007/2008.

Expectativas de futuro escolar	Alunos		Pais	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1 3º Ciclo	13	4,4	2	0,7
2 Secundário	109	36,8	95	33,3
3 Superior	174	58,8	188	66,0

Relativamente ao apoio escolar 71% (209) dos estudantes inquiridos afirmaram dispor de apoio, enquanto 28,4% (83) responderam que não. Os alunos nos tempos

livres desenvolvem atividades diversas (Quadro 3.5) que organizamos em três categorias: i) lúdicas que incluem por exemplo, ver televisão, jogos diversos, saídas com os colegas e compras; ii) desportivas e sociais que integram futebol, basquetebol, dança, ténis, karaté, atletismo, visita a familiares e instituições; iii) e culturais que contam com atividades como teatro, cinema, exposições, leitura de livros e música. Das atividades enumeradas pelos alunos, assim organizadas registamos as seguintes percentagens: 43,5% (124) dedicam a maior parte do tempo disponível a atividades lúdicas, 37,9% (108) a atividades desportivas e sociais, e apenas 18,6% (53) se dedicam com maior frequência a atividades de índole cultural.

Quadro 3.5 – Atividades desenvolvidas nos tempos livres.

	Tempos livres	Frequência	Percentagem
3	Atividades Lúdicas	124	43,5
2	Desportivas e sociais	108	37,9
1	Atividades Culturais	53	18,6

Instrumentos

Várias provas psicológicas foram usadas neste estudo. Para avaliar as **habilidades cognitivas**, utilizamos a Bateria de Provas de Raciocínio, designadamente a **BPR7/9** (Almeida & Lemos, 2006), que é constituída por cinco testes, todos eles visando a avaliação das capacidades de raciocínio indutivo-dedutivo, diferenciados no conteúdo dos respetivos itens (verbal, numérico, espacial, abstrato e mecânico). É uma prova construída e validada para a população portuguesa que apresenta uma boa consistência interna, dado que os coeficientes de precisão se situam acima de .75 à exceção da prova RM (.63). Quanto à validade, vários estudos realizados (Almeida, 2004; Almeida et al., 2003; Almeida & Lemos, 2006) comprovam que, em termos de

análise fatorial, um único fator explica entre 50% e 60% da variância dos resultados nos cinco subtestes. Por este facto, podemos afirmar genericamente que as várias provas avaliam um fator geral comum – o raciocínio (Almeida & Lemos, 2006). Os coeficientes de correlação obtidos entre as provas da BPR7/9 e as classificações escolares são estatisticamente significativos ($p < .001$), embora relativamente baixos na prova RM e sendo mais expressivos quando tomamos as notas globais, quer na bateria, quer no rendimento escolar .40 e .44 (Almeida & Lemos, 2006). Analisada a qualidade da BPR7/9, aplicamos as cinco provas: RA (analogias figurativas); RV (analogias verbais); RN (sequências numéricas); RM (problemas); e RE (rotação de cubos). Aconselhamos os estudantes a usarem a folha de rascunho, previamente distribuída, como auxiliar dos cálculos na prova RN e cumprimos todos os procedimentos constantes do manual técnico (Almeida & Lemos, 2006), designadamente as condições de aplicação, os tempos de realização e de cotação (Quadro 3.6). Os resultados dos estudantes correspondem ao número de itens corretamente respondidos.

Quadro 3.6 – Descrição das provas de bateria BPR7/9.

	RA	RN	RV	RM	RE
Formato	Analogias figurativas	Sequências numéricas	Analogias verbais	Problemas	Rotação de cubos
Número de itens	25	20	25	25	20
Tempo	5 minutos	10 minutos	4 minutos	8 minutos	9 minutos

Para além da nota de cada uma das provas há a possibilidade de cálculo de uma nota global na BPR7/9, aplicando a seguinte fórmula de cálculo: $BPR7/9 = [(RA \times 4) + (RN \times 5) + (RV \times 4) + (RM \times 4) + (RE \times 5)] / 20$ (a ponderação torna-se necessária face ao número diferente de itens que compõem cada uma das cinco provas). Essa nota global pode assumir-se como uma medida da capacidade geral de raciocínio, tomando em

consideração os diferentes tipos de tarefas, conforme se infere da existência de um fator geral nas análises fatoriais dos resultados na bateria.

Tomamos, ainda, a decisão de aplicar o *Group Embedded Figures Test* - GEFT (teste de figuras escondidas), que avalia uma das mais importantes dimensões dos estilos cognitivos, mais concretamente a dependência/independência de campo (DIC). Trata-se de uma dimensão cognitiva também correlacionada com o rendimento escolar (Danili & Reid, 2004; Guisande, 2004; Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero, & Páramo, 2009; Messick, 1994; Ponte, 2006; Tinajero & Páramo, 1997).

Embora a designação dependência/independência de campo (DIC) tenha uma conotação perceptiva específica, logo demasiado limitada para identificar o estilo cognitivo se considerarmos que o que está na base do estilo cognitivo é a capacidade de desocultar a figura escondida num contexto, então essa capacidade possibilita ao sujeito proceder de um modo analítico por contraposição ao global. Deste modo, esta dimensão cognitiva representa assim, nos seus extremos, modos opostos de aproximação a um campo, esteja este representado de uma forma concreta ou simbólica. Assim, a DIC pode assumir-se como uma dimensão do funcionamento cognitivo global por oposição ao analítico (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987).

O GEFT é um teste de rapidez composto de duas partes (formas paralelas), com o mesmo limite de tempo, pelo que “um método adequado para estimar a fiabilidade é a correlação entre as duas formas paralelas” (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987; p. 31). Este foi o procedimento adotado, tendo-se obtido um coeficiente de correlação Spearman-Brown de .82, sendo idêntico ao observado com o EFT. Para estimar a validade do GEFT foi utilizado o EFT através de um estudo experimental em que se

administrou uma parte do GEFT coletivamente e a outra parte como teste individual, utilizando os mesmos coloridos da forma original do EFT. As correlações observadas entre o GEFT e o EFT são bastante altas (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987). O GEFT (aplicação coletiva) foi elaborado com base no EFT (aplicação individual), respeitando o modo de apresentação e o formato. Contém 18 figuras complexas, 17 das quais foram tomadas do EFT. Este teste consiste na apresentação aos sujeitos de uma figura complexa (campo organizado) para descobrirem uma figura simples (elemento desse campo) que se encontra “escondida”. Foram respeitadas todas as instruções sugeridas para a administração da prova e respetiva correção, de acordo com o manual (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987). Os exercícios foram realizados no caderno próprio, e os alunos dispunham apenas de lápis e borracha. Estes, não podem olhar simultaneamente as formas simples e as figuras complexas, embora possam ir vê-las quantas vezes quiserem. A prova compõe-se de duas partes e o tempo de realização de cada uma é de 5 minutos, havendo uma primeira parte de treino com a duração de 2 minutos. Os itens são cotados de 1 para resposta certa e 0 (zero) para errada, sendo o resultado equivalente ao número de acertos na segunda e terceira secções (a primeira é apenas de treino). Uma pontuação alta neste teste é indicador de maior independência de campo, enquanto uma baixa pontuação corresponderá a um estilo cognitivo mais identificado com a dependência de campo.

A motivação constitui uma variável de relevo na análise do percurso ensino/aprendizagem, contribuindo para a explicação do sucesso educativo. Várias são as teorias da motivação das quais destacamos a corrente cognitivista. Desta, ressaltamos o estudo das atribuições causais, teoria motivacional essencialmente cognitiva porque em grande parte sentimo-nos motivados conforme as atribuições que

fazemos do êxito e fracasso (Oliveira, 2007). A teoria da atribuição de causalidade consubstancia um importante corpo teórico para a análise das justificações que os estudantes dão quando se confrontam com sucessos e fracassos escolares, no sentido da procura de um entendimento cognitivo acerca das suas realizações (Barros, 1996; Barros, Barros & Neto, 1993; Weiner, 1992). Daí que, para avaliar a **motivação dos estudantes** recorreremos a uma prova centrada na avaliação das atribuições causais para os seus níveis de rendimento escolar. *Weiner* (1986, 1988) procede a uma sistematização dessas causas classificando-as em três dimensões: internas/externas, estáveis/instáveis e controláveis /incontroláveis. Esta sistematização, a par da análise dos mecanismos atribucionais, contribui para uma reflexão acerca das suas implicações no rendimento académico. Uma revisão dos estudos em torno das atribuições causais sugere que, os sujeitos que se responsabilizam pelo seu desempenho e atribuem os seus sucessos e fracassos ao esforço, tornam-se mais persistentes nas tarefas de aprendizagem e aumentam a sua perceção de autoeficácia e autocontrolo, incrementando o seu rendimento escolar (Barros, 1997; Dweck, 1975; Schunk, 1997; Silva & Sá, 1993; Vasconcelos & Almeida, 2000; Weiner, 1979).

Para avaliar as atribuições causais dos participantes neste estudo, recorreremos ao **QARE** (Questionário de Atribuições do Rendimento Escolar) de Almeida e Miranda (2005). Este é um instrumento de formato *ranking scale*, ordenando os alunos – de acordo com a respetiva importância - um conjunto de causas que lhe são facultadas para explicar o seu sucesso ou fracasso escolar. Para as análises conducentes à apreciação das qualidades psicométricas do QARE, designadamente a sua precisão procedeu-se ao apuramento do coeficiente *Alfa da Cronbach* para cada uma das causas relativas ao sucesso e fracasso (três itens para cada situação). De acordo com

Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira e Soares (2008), e analisando a consistência interna das seis causas atribucionais para o sucesso e o fracasso escolar, os índices *alpha* obtidos são relativamente baixos, oscilando no 3º ciclo do ensino básico entre .45 e .66 para o sucesso e entre .55 e .66 para o insucesso, à exceção das bases que apresenta menor valor .37. Para estes valores e segundo alguns autores (Clark & Watson, 1995; McCloy, Heggstad, & Reeve, 2005; Welter & Capitão, 2007), “terá contribuído o cálculo de tomar apenas três itens ou situações, ao mesmo tempo que é difícil manter a estabilidade das ordenações entre as situações nas *ranking-scales*” (p. 9). No sentido de avaliar a validade do instrumento procedeu-se à determinação das correlações entre as dimensões causais para o sucesso e para o fracasso, tendo-se registado que a maior parte das correlações assumem significado estatístico, mesmo que moderadas. Como critério externo de validade utilizaram-se as correlações das dimensões do QARE com o rendimento escolar. “As diferenças observadas nos coeficientes obtidos sugerem a capacidade desta escala em discriminar situações que apontam para a necessidade de uma intervenção psicológica junto destes alunos, com rendimento escolar mais baixo, com o objetivo da modificação das suas crenças face às situações de sucesso e de fracasso escolares” (Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, & Soares, 2008, p.10).

Este questionário visa avaliar o tipo de atribuições que os estudantes exibem face ao seu nível de desempenho académico tomando três situações escolares em que se observa avaliação: resultados nos testes, notas escolares e trabalhos escolares. Para cada uma delas existe uma formulação quando o aluno tem sucesso e outra quando tem fracasso (um total de 6 situações ou possíveis causas de rendimento escolar aplicadas na explicação do sucesso e do fracasso observado).

Para cada item os estudantes ordenam, então, seis causas possíveis e que lhes são facultadas (esforço, método de estudo, bases/conhecimentos anteriores, ajuda dos professores, sorte e capacidade), consoante a importância que eles atribuem para explicar os seus sucessos e insucessos, respondendo previamente ao exercício de treino. É uma prova de preenchimento sem limite de tempo. A ordenação é feita de forma crescente (escala de 1 a 6) considerando-se o “um” a causa mais importante e o “seis” a causa menos importante. Assim, neste questionário, a pontuação mais baixa corresponde à maior importância dada a essa atribuição.

No sentido de avaliarmos **as abordagens dos estudantes à aprendizagem**, isto é, as estratégias e motivações que estão por detrás da forma como o aluno aborda a situação de aprendizagem, baseamo-nos no marco teórico *Students Approaches to Learning* (SAL) (Biggs, 1993). As estratégias usadas pelos alunos decorrem de uma predisposição para adotar um determinado conjunto de processos cognitivos, quando explicam a sua forma de enfrentar as tarefas de aprendizagem em geral (Prosser & Trigwell, 1999). Este constructo que surge como teoria da abordagem ao estudo é caracterizado por Biggs (1988, p. 185), como “o processo de aprendizagem que emerge da perceção dos estudantes sobre a tarefa académica, influenciado pelas características pessoais”.

Neste pressuposto, para avaliar a variável estratégias de aprendizagem adotamos o **IPE** (Inventário de Processos de Estudo) de Rosário, Ferreira e Cunha (2003b), por ser um questionário adaptado à população portuguesa do escalão etário 9-15 anos. Os resultados no âmbito da precisão obtidos através do índice *Alpha de Cronbach* oscilam entre .47 e .69, valores moderadamente baixos mas que estão em

consonância com outros estudos com escalas similares (Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003b). A validade interna do questionário foi obtida através da análise fatorial das duas subescalas. “Na análise da estrutura fatorial dos resultados, optamos pela análise do IPE em componentes principais com rotação varimax. A motivação superficial e a estratégia superficial saturam no primeiro fator, abordagem superficial, .86 e .85, respetivamente, explicando 37,1% da variância total. A motivação profunda e a estratégia profunda apresentam saturações iguais (.91) no segundo fator, abordagem profunda, e explicam 42,7% da variância total. É pois, uma escala constituída por 12 itens, representativos de dois fatores: uma abordagem superficial e uma abordagem profunda. Apresenta uma estrutura bifatorial, em que um dos fatores, é designado como orientação para a reprodução, tendo em conta a motivação e estratégia superficial, e o outro como orientação para a compreensão, englobando também, a motivação e estratégia profunda. Assim, o inventário é composto de duas subescalas referentes à intenção e estratégia (intenção superficial e estratégia superficial *versus* intenção profunda e estratégia profunda). Os itens são apresentados num formato *likert* de cinco pontos. Os estudantes respondem, sem limite de tempo, assinalando em que medida a afirmação é válida para o seu caso concreto de estudo, podendo a pontuação oscilar entre nunca (1) e sempre (5). A avaliação da abordagem à aprendizagem é efetuada através da soma das pontuações obtidas nas respetivas subescalas.

Com vista à **avaliação do autoconceito** foi aplicada uma nova versão reduzida, adaptada para a população portuguesa, da escala americana PHSCS-2, *Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale* (Piers & Hertzberg, 2002), por Veiga (2006). Os coeficientes de consistência interna desta escala na amostra total e por género oscilam

entre .60 na dimensão satisfação e felicidade e .89 no autoconceito global. Na amostra total e autoconceito global os coeficientes são bastante altos (>.85), quer no género masculino (.86), quer no género feminino (.88). A validade foi obtida através da análise fatorial através dos componentes principais com rotação varimax que evidenciou seis fatores específicos (Veiga, 2006). É assim, uma versão constituída por 60 itens, mantendo os seis fatores da versão original: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO) e satisfação e felicidade (SF). Esta constatação revela o consenso dos autores (Barisa et al., 1981; Coopersmith, 1967; Faria & Fontaine, 1990; Fitts, 1965; Marsh et al., 1991, 1997; Piers, 1964; Skaalvik & Rankin, 1992; Veiga, 1989, 1992, 2006; Waetjen, 1972), que consideram o autoconceito como um constructo multidimensional. De acordo com Veiga (2006) os resultados obtidos, nesta adaptação do PHCSCS-2 reduzida, apresentam-se semelhantes aos observados no estudo original da escala por *Piers e Herzberg* (2002).

O PHCSCS-2 é administrado coletivamente, com respeito pelas instruções de aplicação, sem limite de tempo. Neste questionário os itens são dicotómicos pontuando-se com um (1) ou zero (0), conforme a resposta seja reveladora de uma atitude positiva ou negativa, respetivamente, face a si próprio. Como tal, a versão reduzida a 60 itens dispõe de uma grelha de correção que considera os itens descritos de forma inversa e a resposta esperada em cada item, de forma a que, mesmo nos itens que constituem o fator ansiedade (AN), quanto maior é o resultado maior é o autoconceito também nesta dimensão. Poderemos obter uma nota global do PHCSCS, somando todas as pontuações e notas parcelares de acordo com as dimensões referenciadas, somando os pontos obtidos nos itens que correspondem a cada fator.

Com o objetivo de avaliarmos a dinâmica educativa familiar, utilizamos um instrumento de avaliação dos **estilos educativos parentais**. Para este efeito, aplicamos o **QEEP** (Questionário de Estilos Educativos Parentais), traduzido e adaptado para a população portuguesa tendo como base o questionário de *Lamborn* e colaboradores (1991), com base nas dimensões de responsividade/afeto/envolvimento ou aceitação parental e supervisão/exigência ou monitorização, por uma equipa da Universidade do Porto, constituída por Ducharne, Cruz, Marinho e Grande (2006). A qualidade do instrumento foi verificada através da adequação da amostra por meio do método de *kaiser-Meyer-Olkin* (.82) e da adequação da matriz com recurso ao *Bartlett's Test of Sphericity* ($X^2=485739$, $p=.000$) (Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006). Ainda segundo os mesmos autores, a validade foi analisada com a estrutura fatorial, “explorada através da realização de uma análise de componentes principais, forçando uma solução de dois fatores, com rotação oblíqua (*método oblimin*)” (Ibidem, p 69). Os resultados observados são coincidentes com outros estudos onde foi utilizada a escala original. O fator 1 – supervisão explica 30,4% da variância, enquanto o fator 2 – responsividade explica 12,1%, pelo que no total o QEEP explica 42,5% da variância. Com o objetivo de analisar a consistência interna foi obtido o *Alfa de Cronbach* das duas subescalas que apresentam .78 para a responsividade e .85 para a supervisão, sendo que se considera valores muito razoáveis. No sentido de um maior aprofundamento do estudo da dimensionalidade do questionário (Ducharne et al, 2006) estão em curso novas análises por parte dos seus autores.

Este questionário avalia as perceções dos filhos em relação aos estilos educativos dos pais, incluindo um total de 19 itens: 9 itens relacionados com responsividade e 10 itens relacionados com supervisão. Esta divisão dos itens

corresponde às duas subescalas do questionário, permitindo identificar os quatro estilos educativos propostos por Baumrind (1971). A classificação dos sujeitos pelos estilos educativos parentais faz-se a partir do cruzamento dos extremos mais altos e mais baixos das duas dimensões. Definidos a baixa responsividade e a baixa supervisão (1/3 inferior da amostra) e a alta responsividade e a alta supervisão (1/3 superior da amostra), analisam-se os dois fatores simultaneamente e identificam-se os estilos da seguinte forma: Autorizado (alta responsividade e alta supervisão); Negligente (baixa responsividade e baixa supervisão); Autoritário (baixa responsividade e alta supervisão) e Permissivo (alta responsividade e baixa supervisão).

O QEEP foi administrado coletivamente, por turma, no decurso das atividades letivas e com respeito pelas instruções. Os itens são respondidos numa escala de 1 a 4 pontos, elegendo a pontuação conforme o seu grau de acordo. Nos cinco primeiros itens o estudante avalia o pai e a mãe separadamente. Assim, para esses itens é calculada a média aritmética entre as respostas dadas relativamente ao pai e à mãe (no caso das famílias monoparentais, a média aritmética é substituída pela nota do elemento presente), sendo a cotação atribuída a cada dimensão (responsividade e supervisão) obtida pelo somatório das pontuações dos itens que compõe cada subescala (Ducharme et al., 2006).

Para complemento da informação recolhida através dos vários instrumentos referidos foi elaborado um **questionário demográfico (QD)**, cujo objetivo se situou na obtenção de dados em vários parâmetros de natureza pessoal. Nesta ficha constam dados de natureza sociodemográfica e de natureza académica (antecedentes e expectativas de futuro escolar, por exemplo). Nas variáveis sociodemográficas

incluem-se as variáveis pessoais (género, idade, ocupação de tempos livres) e as variáveis sócio-familiares (nível educacional dos pais, nível socioeconómico, apoio ao estudo e expectativas quanto ao prolongamento dos estudos por parte dos filhos tomando a perceção destes).

O **rendimento académico** dos estudantes é, neste estudo, apurado através das classificações obtidas nas diversas unidades curriculares no fim de cada ano letivo (2007/2008 e 2008/2009), através da consulta das pautas oficiais. Apuramos, ainda, as retenções anteriores e no decorrer dos dois anos letivos em que decorreu o estudo. As flutuações ocorridas na amostra em estudo são descritas na análise do percurso vocacional dos alunos.

O **percurso vocacional** é observado através das mudanças de curso assinaladas como saídas para cursos socioprofissionais de educação formação (CEF), quer no fim do 8º ano quer no fim do 9º ano. São também contabilizadas todas as saídas do respetivo ano, não só por retenção (11,1%), como por transferência (2%) ou abandono. Por seu turno, consideramos as opções vocacionais tomadas pelos estudantes, no início do 10º ano de escolaridade (ano letivo 2009/2010), concretizadas através da opção escolar por cursos mais académicos *versus* profissionalizantes, bem como o agrupamento de estudos que foi escolhido. É, no entanto, de registar que a percentagem bastante significativa de alunos (13,8%) que ao longo dos dois anos ingressou nos cursos socioprofissionais (CEF) engrossa o número de estudantes que não terminaram, no tempo previsto, o 9º ano de escolaridade.

Procedimentos

A recolha de dados decorreu ao longo dos anos letivos de 2007/8, 2008/9 e início de 2009/10. Com a direção das escolas e alunos foram debatidas as questões consideradas relevantes, nomeadamente, os objetivos da investigação, o número de sujeitos, instrumentos a utilizar, os procedimentos de recolha de dados e a confidencialidade dos mesmos. Obtida a respetiva autorização, dedicamo-nos aos aspetos organizativos, definindo-se, em conjunto, um calendário para a aplicação das provas. Partimos para a preparação e organização de todo o material necessário, definimos os procedimentos, a ordem de aplicação, calculámos os tempos necessários e preparámos as instruções para os alunos. A aplicação das provas iniciou-se nos meses de Abril e prolongou-se no mês de Maio de 2008, coletivamente por turma e em tempos letivos acordados com os professores. A aplicação de provas decorreu em duas fases. Na 1ª fase todos os alunos foram sujeitos a dois momentos de testes. Um primeiro momento de 90 minutos, por causa do tempo disponível necessário para a realização da BPR7/9 (56 minutos) e a GEFT (20 minutos), incluindo os tempos de explicação das provas. De referir ainda, o tempo destinado (5 minutos) à apresentação do estudo (esclarecimentos quanto aos objetivos da investigação, instrumentos a utilizar, procedimentos de recolha e confidencialidade dos dados), como forma de motivar os estudantes e obter a sua colaboração. Num segundo momento, de 60 minutos, aplicaram-se os questionários: **QARE** – Questionário de atribuições de resultados escolares; **IPE** – Inventário de processos de estudo; **QEEP** – Questionário de estilos educativos parentais; e o **QD** (questionário demográfico).

Numa 2ª fase e já no ano letivo seguinte 2008/9, agora com a generalidade dos alunos no 9º ano, foi passado o **PHCSCS** (questionário do autoconceito), obedecendo

aos critérios descritos para as provas precedentes. No final de cada ano letivo foram recolhidas as informações respeitantes ao rendimento académico (notas, retenções, transferências, abandono) e possíveis mudanças de percurso, tendo culminado, no ano letivo 2009/2010, com o apuramento e registo das opções vocacionais tomadas no fim do 9º ano e início do 10º ano de escolaridade.

Importa acrescentar que se manteve sempre a mesma ordem de aplicação das provas em todas as turmas, tendo-se o cuidado de se iniciar a respetiva administração pela BPR7/9, por ser uma bateria bastante demorada e que requer dos estudantes um maior esforço de concentração, seguindo-se o GEFT enquanto uma outra prova de realização cognitiva. A aplicação das provas, como referido, obedeceu a um cronograma previamente determinado e com acordo dos docentes, tendo-se o cuidado de não coincidir com testes ou outras atividades de avaliação curricular de forma a evitar situações de menor disponibilidade por parte dos sujeitos. Por último, todas as provas apresentam, no início, as instruções de preenchimento tendo, a maioria delas, também exercícios de treino exemplificativos e esclarecedores das tarefas a realizar. Paralelamente foi utilizado o quadro da sala de aula no sentido de facultar uma completa compreensão das instruções por parte dos alunos que apresentassem dificuldades.

Para a realização das análises estatísticas dos resultados recorreremos ao Programa SPSS versão 18.0 para *windows*. Estas análises estatísticas diferenciam-se consoante a natureza métrica dos resultados obtidos (tipo de escala de medida em presença) e em função dos objetivos mais descritivos ou inferenciais prosseguidos com cada uma dessas análises.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Introdução

O quarto capítulo da tese estrutura-se em três tópicos. Na primeira parte, centraremos a nossa atenção na descrição de resultados dos conjuntos de variáveis organizadas por variáveis pessoais, familiares e de rendimento escolar. Inicia-se com a apresentação e distribuição de resultados: médias, desvios-padrão, o valor mínimo e máximo, e/ou frequências e percentagens. Face à investigação nesta área, analisaremos também, estes resultados descritivos em função do género dos alunos, aproveitando para apreciar se eventuais diferenças ocorrem e como são interpretadas na literatura. Num segundo momento, são apreciadas as relações entre as provas aplicadas e o rendimento académico dos alunos. Como complemento ao estudo das correlações, procede-se à análise de regressão, tomando as variáveis sociocognitivas, como predictoras da variância nos resultados escolares. Os resultados são assim, analisados recorrendo-se à estatística inferencial. Num terceiro momento, finaliza-se este estudo com uma síntese e discussão dos resultados principais obtidos, enquadrando-os à luz da teoria e ressaltando os principais contributos desta investigação.

Descrição de resultados

Variáveis Pessoais

Apresenta-se de seguida, a distribuição dos resultados na BPR7/9 e no estilo cognitivo, DIC (GEFT), que constituem os instrumentos de recolha de dados para avaliar as **variáveis cognitivas**. No caso da bateria analisam-se as diferenças em termos de realização média, por cada prova que a constitui e na globalidade. No GEFT, avalia-se o estilo cognitivo dependência /independência de campo. Importa acrescentar que,

de acordo com o manual técnico (Almeida & Lemos, 2006), a nota global da BPR7/9 é calculada ponderando o número de itens em cada prova (e não a média aritmética das pontuações nas mesmas provas).

Os resultados obtidos foram alvo de uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens em função das médias, desvios-padrão e valores mínimos e máximos (Quadro 4.1). Observa-se que na BPR, nas provas RE e RN o valor mínimo situa-se em 1 e o máximo 19 e 18 respetivamente, quando havia a possibilidade de oscilar entre zero (0) e vinte (20). Nas provas RV, RM e RA onde os estudantes podiam pontuar entre zero (0) e vinte e cinco (25), verificam-se *scores* mínimos de 1 a 4, e máximos de 20 a 24, sendo que a prova mais pontuada foi a RV.

Quadro 4.1 – Resultados nas provas da BPR7/9 e estilo cognitivo DIC (GEFT).

Variáveis cognitivas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
RA	1	20	13,2	3,01
RV	4	24	14,5	3,70
RM	2	20	8,8	2,97
RE	1	19	8,2	3,87
RN	1	18	8,9	3,87
BPR7/9	4	18,8	11,7	2,72
GEFT	0	18	7,8	4,66

Quanto à média constatamos que os resultados mais baixos ($M = 8,2$; $M = 8,8$ e $M = 8,9$) se situam nas provas RE, RM e RN respetivamente, enquanto os mais altos ($M = 13,2$ e $M = 14,5$) se situam nas provas RA e RV. Relativamente ao desvio-padrão oscila entre 2,97 na prova RM e 3,87 nas provas RN e RE. Na BPR Global regista-se um valor mínimo de 4 e máximo de 18,8. A média global é de 11,7 e o desvio-padrão de 2,72. Estes resultados para além de serem próximos dos encontrados nas provas de aferição da BPR7/9 (Almeida & Lemos, 2006), seguem o mesmo padrão de resultados

em todas as provas consideradas individualmente, isto é, a realização cognitiva dos estudantes é superior nas provas RA e RV e menor nas provas RN, RM e RE.

No que se refere ao **estilo cognitivo** (Quadro 4.1), os *scores* obtidos oscilam entre zero (0) e dezoito (18) a média é de 7,8 e o desvio padrão de 4,66. Na apreciação dos resultados, no que concerne à dimensão de dependência de campo, e considerando a frequência dos resultados, observamos que 27,4% (82), dos sujeitos apresentam resultados que se situam entre zero e quatro pontos, havendo 28,7% (103) que obtiveram escores entre 10 e 18, sendo o 18 a pontuação máxima da escala. De 5 a 9 encontram-se 43,9% (112) da população total. Esta evidência poderá significar que do total (297) dos estudantes avaliados, 82 (27,4%) são tipicamente dependentes de campo, enquanto 103 (28,7%) são independentes de campo. Situam-se na faixa intermédia 112 alunos (43,9%).

Considerando agora os resultados dos estudantes, em função do género, na **BPR 7/9**, verifica-se que os rapazes obtêm notas ligeiramente superiores em todas as provas e na bateria à exceção da prova RE, onde as raparigas apresentam uma ligeira superioridade (Quadro 4.2).

Quadro 4.2 – Resultados nas provas cognitivas em função do género.

Provas	Sexo	Média	Desvio padrão
Prova RA	Masculino	13,2	3,10
	Feminino	13,1	2,92
Prova RV	Masculino	14,7	3,45
	Feminino	14,2	3,91
Prova RM	Masculino	9,9	3,17
	Feminino	7,8	2,37
Prova RE	Masculino	8,7	3,87
	Feminino	8,9	3,88
Prova RN	Masculino	9,4	3,94
	Feminino	8,4	3,75

Provas	Sexo	Média	Desvio padrão
Nota BPR	Masculino	12,1	2,68
	Feminino	11,4	2,73
Nota GEFT	Masculino	8,0	4,79
	Feminino	7,5	4,53

No **GEFT** mantém-se uma ligeira superioridade no género masculino ($M = 8,0$) quando comparado com o género feminino ($M = 7,5$). O desvio padrão também é maior ($DP = 4,79$) nos rapazes do que nas raparigas ($DP = 4,53$). Esta superioridade nas notas do género masculino é também evidenciada noutros estudos (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987). No sentido de apreciar as diferenças de médias em função do género, com significado estatístico, procedemos a uma análise de diferença de médias (t-test).

Quadro 4.3 – Análise das diferenças de médias nas provas cognitivas, em função do género.

Variáveis cognitivas	t	df	Sig	Dif. médias
Prova RA	0,23	295	0,82	0,08
Prova RV	1,01	295	0,31	0,43
Prova RM	6,34	295	0,00	2,05
Prova RE	-0,55	294	0,58	-0,25
Prova RN	2,25	295	0,03	1,00
BPR	2,16	293	0,03	0,68
GEFT	0,89	294	0,38	0,48

Verificada a significância da diferença de género (Quadro 4.3) no desempenho das provas da **BPR**, avaliada com o teste t para amostras independentes, observam-se diferenças estatisticamente significativas na prova RM ($t = 6,31$; $p = 0,00$), na prova RN ($t = 2,25$; $p = 0,03$) e na BPR ($t = 2,18$; $p = 0,03$) a favor dos estudantes do sexo masculino. Este sentido da diferença também aparece na literatura, designadamente com estas provas (Almeida, 1998a; Almeida & Campos, 1986; Lemos, 2007; Almeida & Lemos, 2006; Lopes, 2007). Em relação ao **GEFT**, não se verificaram diferenças

estatisticamente significativas. De acordo com a literatura, os resultados obtidos pelo género feminino (exceto em algum elemento e dependendo da amostra), encontram maior dificuldade na realização da tarefa de desocultação da figura escondida, obtendo pontuações significativamente inferiores às do género masculino (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987).

No quadro 4.4 descrevemos os resultados do tipo de **atribuições causais** avaliadas pelo *QARE* que os participantes neste estudo realizam frente ao bom e mau desempenho, ordenando de um (1) a seis (6). Assim, ao menor valor apresentado corresponde uma atribuição de maior importância por parte dos estudantes. Apresentamos o mínimo e máximo, a média e o desvio-padrão das ordenações produzidas pelos alunos. Podemos verificar que o mínimo é 1 e o máximo oscila entre 5,7 e 6. Em relação ao **sucesso** obtido, os dois mais importantes são o *esforço* (M = 2,4) e o *método* (M = 3,0), enquanto o menos valorizado é a *sorte* (M = 4,5). Quanto ao **insucesso**, o que os alunos mais valorizam é também o *esforço* (M = 2,8) e o *método* (M = 3,2), acrescentando também as *bases* com o mesmo resultado (M = 3,2). Como menos valorizadas pelos alunos aparecem a *capacidade* (M = 4,3), o *professor* (M = 3,9) e a *sorte* (M = 3,7).

Quadro 4.4 - Resultados nas provas de atribuições causais.(QARE).

Variáveis motivacionais	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sucesso – esforço	1	6	2,4	1,47
Sucesso – método	1	5,7	3,0	0,96
Sucesso – bases	1	6	3,5	0,98
Sucesso – professor	1	6	3,4	1,17
Sucesso – sorte	1	6	4,5	1,31
Sucesso – capacidade	1	6	4,2	1,36
Insucesso – esforço	1	6	2,8	1,56
Insucesso – método	1	5,7	3,2	1,02
Insucesso – bases	1	5,7	3,2	0,90

Variáveis motivacionais	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Insucesso – professor	1	6	3,9	1,19
Insucesso – sorte	1	6	3,7	1,11
Insucesso – capacidade	1	6	4,3	1,31

No quadro 4.5 verificamos as diferenças de médias em função do género das ordenações das causas para os seus sucessos e insucessos escolares. Assim, observa-se que o **sucesso** é atribuído prioritariamente tanto pelos elementos do género feminino (M = 2,3), como masculino (Média = 2,5) ao *esforço* embora as raparigas com uma pontuação ligeiramente mais baixa o que significa que lhe atribuem maior importância. Segue-se o *método* de estudo (M = 3,0; M = 3,1), onde acontece o mesmo, ou seja, mais valorizada pelo género feminino. As atribuições causais dos alunos às *bases* adquiridas em anos anteriores (M = 3,5; M = 3,4) e ao *professor* (M = 3,5; M = 3,4), respetivamente para o sexo feminino e masculino, registam aqui uma atribuição superior por parte dos rapazes. Em contrapartida encontramos menos valorização pelos alunos na atribuição do **sucesso** à *sorte* e à *capacidade*, com valores muito próximos para o género masculino e feminino.

Quadro 4.5 - Resultados do questionário de atribuições causais em função do género

Provas	Sexo	Média	Desvio Padrão
Sucesso esforço	Masculino	2,5	1,42
	Feminino	2,3	1,50
Sucesso método	Masculino	3,1	0,94
	Feminino	3,0	0,98
Sucesso bases	Masculino	3,4	0,96
	Feminino	3,5	1,00
Sucesso professor	Masculino	3,4	1,18
	Feminino	3,5	1,17
Sucesso sorte	Masculino	4,6	1,27
	Feminino	4,5	1,34
Sucesso capacidade	Masculino	4,1	1,36

Provas	Sexo	Média	Desvio Padrão
	Feminino	4,2	1,36
Insucesso esforço	Masculino	2,8	1,58
	Feminino	2,7	1,55
Insucesso método	Masculino	3,2	1,07
	Feminino	3,1	0,97
Insucesso bases	Masculino	3,2	0,87
	Feminino	3,3	0,93
Insucesso professor	Masculino	3,9	1,13
	Feminino	3,8	1,25
Insucesso sorte	Masculino	3,6	1,10
	Feminino	3,8	1,11
Insucesso capacidade	Masculino	4,3	1,34
	Feminino	4,3	1,29

No que concerne às causas para explicar o **insucesso**, também os alunos de ambos os géneros justificam os seus resultados escolares, mais fortemente, a causas internas instáveis (esforço, método e bases) sendo observadas ligeiras diferenças de género. Assim, em relação ao *esforço* (M = 2,7; M = 2,8), ao *método* de estudo (M = 3,1; M = 3,2) e as *bases* adquiridas (M = 3,3; M = 3,2), os dois sexos feminino e masculino atribuem valores próximos, embora as raparigas deem maior importância ao *esforço* e ao *método* do que os rapazes e os rapazes atribuem maior valor às *bases* do que as raparigas. Por outro lado, a *capacidade* (M = 4,3; M = 4,3), o *professor* (M = 3,8; M = 3,9) e a *sorte* (M = 3,8; M = 3,6) voltam a estar pouco valorizados, por parte dos estudantes, para explicarem o seu baixo desempenho académico. Aqui, para o **insucesso**, o género feminino valoriza menos a sorte do que o género masculino acontecendo o contrário com o *professor*.

Efetuada uma análise das discrepâncias nas médias das ordenações das atribuições para o sucesso e o insucesso escolar, em função do género (através do *t-test*), podemos observar pelos resultados obtidos e descritos no quadro 4.6 que, no

que respeita às **atribuições causais** para explicação do sucesso ou insucesso, não se registam diferenças estatisticamente significativas em função do género.

Quadro 4.6 - Análise das diferenças de médias nas provas motivacionais, em função do género.

Atribuições causais	t	df	Sig	Diferença de médias
Sucesso esforço	1,63	293	0,10	0,28
Sucesso método	0,42	293	0,68	0,05
Sucesso bases	-1,41	293	0,16	-0,16
Sucesso professor	-0,93	293	0,35	-0,13
Sucesso capacidade	-1,04	293	0,30	-0,16
Insucesso esforço	0,33	293	0,74	0,06
Insucesso método	1,51	293	0,13	0,18
Insucesso bases	-0,75	293	0,45	-0,08
Insucesso professor	0,72	293	0,47	0,10
Insucesso sorte	-1,48	293	0,14	-0,19
Insucesso capacidade	-0,48	293	0,63	-0,07

De salientar contudo, que as diferenças encontradas nos resultados da nossa amostra, embora sejam reduzidas, vão no sentido da literatura que preconiza que as raparigas valorizam mais as atribuições ao *esforço* e *método* para o **sucesso** do que os rapazes (Faria, 1997; Fraga, Barca & Cadavid, 2006; Lopes, 2007; Stipek, 2002).

Descrevendo agora os resultados nas **variáveis autoconceito** e **abordagem ao estudo**, constatamos através da leitura do quadro 4.7, que os valores mínimos obtidos nas dimensões do questionário do autoconceito se situam entre zero (0) e dois (2) e os máximos entre 8 e 13. As pontuações mais baixas encontram-se nas dimensões de ansiedade e aparência física, enquanto as mais altas se verificam nos fatores relativos à capacidade e comportamento. Quando apreciamos o *autoconceito global* os resultados oscilam entre 15 e 58. Observa-se, ainda, que as subescalas com médias menores são a *aparência física* (M = 4,8) e a *ansiedade* (M = 4,7), seguindo-se a

satisfação (M = 7,1), a popularidade (M = 8,3) e a capacidade (M = 9,0). O PHCSCS Global apresenta uma média de 45,1.

Quadro 4.7 - Resultados na escala de autoconceito (PHCSCS-2) e no Inventário e processos de estudo (IPE).

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Popularidade	1	10	8,3	1,67
Satisfação	2	8	7,1	1,20
Ansiedade	0	9	4,7	1,94
Estatuto Intelectual	2	13	9,0	2,43
Aparência física	0	8	4,8	2,02
Comportamento	2	13	11,0	1,20
PHCSCS Global	15	58	45,1	7,44
Abordagem Profunda	8	30	19,3	4,44
Abordagem Superficial	6	30	16,5	4,34

Quanto à **abordagem à aprendizagem**, constata-se através do quadro 4.7, um mínimo de 8 referente ao tipo de *abordagem profunda* e de 6 em relação à *abordagem superficial*. Ambos os tipos de abordagem apresentam 30 como resultado máximo. Analisando as médias e desvios-padrão das duas subescalas, verifica-se uma média superior dos alunos (M = 19,3) no *processamento profundo* face aos resultados no *processamento superficial* (M = 16,5).

Quadro 4.8 - Resultados no teste do autoconceito (PHCSCS-2) inventário e processos de estudo (IPE) em função do género.

Provas	Sexo	Média	Desvio Padrão
Popularidade	Masculino	8,4	1,54
	Feminino	8,1	1,79
Satisfação	Masculino	7,3	1,04
	Feminino	7,0	1,29
Ansiedade	Masculino	5,4	1,72
	Feminino	4,2	1,92
Estatuto intelectual	Masculino	9,4	2,31
	Feminino	8,8	2,49
Aparência física	Masculino	5,4	1,72
	Feminino	4,5	1,95

Provas	Sexo	Média	Desvio Padrão
Comportamento	Masculino	10,7	2,20
	Feminino	11,2	1,80
PHCSCS Global	Masculino	46,6	7,17
	Feminino	43,7	7,42
Abordagem Profunda	Masculino	18,9	4,80
	Feminino	19,8	4,03
Abordagem Superficial	Masculino	17,3	4,62
	Feminino	15,6	3,90

Com o objetivo de apurar se os estudantes do género masculino detinham um **autoconceito**, diferente dos alunos do género feminino e se tinham conceções diferentes de **abordagem à aprendizagem** procedemos ao cálculo das diferenças de médias (*t-teste*). No quadro 4.8 apresentamos os coeficientes estatísticos obtidos nesta análise diferencial.

Observando o quadro 4.8 registamos uma certa superioridade em todas as dimensões do autoconceito a favor do sexo masculino, o mesmo se verificando no *autoconceito global* com (M = 46,6) nos rapazes e (M = 43,7) nas raparigas. Regista-se apenas uma exceção no fator *comportamento* onde o sexo feminino obtém médias superiores (M = 11,2) contra (M = 10,7). De salientar que a maior diferença, em favor do sexo masculino, se situa na dimensão *ansiedade* onde o resultado é respetivamente (M = 5,4) para os rapazes e (M = 4,2) para as raparigas. Em contra partida as dimensões onde se notam menos diferenças (0,3) são na *popularidade e satisfação / felicidade*.

No que concerne à **abordagem de aprendizagem** verifica-se uma ligeira superioridade a favor dos alunos do género feminino na abordagem profunda (M = 19,8), por comparação com os dados apurados no género masculino (M = 18,9). Na abordagem superficial acontece o contrário, ou seja, é possível encontrar valores

superiores nos rapazes ($M = 17,3$) que nas raparigas ($M = 15,6$). No sentido de verificar se as diferenças de género encontradas, quer no **autoconceito** quer na **abordagem ao estudo**, são estatisticamente significativas, efetuamos a análise t – test (Quadro 4.9).

Quadro 4.9 - Análise das diferenças de médias no autoconceito em função do género.

Variáveis de estudo	T	df	Sig	Diferença de médias
Popularidade	1,37	250	0,17	0,29
Satisfação	2,31	250	0,02	0,35
Ansiedade	5,39	250	0,00	1,26
Estatuto Intelectual	1,90	250	0,06	0,58
Aparência física	3,58	250	0,00	0,90
Comportamento	-2,08	250	0,04	- 0,52
PHCSCS Global	3,07	250	0,00	2,90

No que concerne ao **autoconceito**, (Quadro 4.9) e tendo em conta a sua dimensionalidade, constatamos que à exceção do fator *popularidade* ($t = 1,37$; $p = 0,17$), e *estatuto intelectual* ($t = 1,90$; $p = 0,58$), em todas as outras dimensões, incluindo o *PHCSCS Global* ($t = 3,07$; $p = 0,00$), as diferenças são estatisticamente significativas e a favor do sexo masculino, excetuando o *comportamento*, onde as diferenças são a favor do sexo feminino ($t = -2,08$; $p = 0,04$). Os resultados encontrados são corroborados pelos estudos na área, onde se registam valores superiores no *autoconceito global*, em favor dos rapazes e valores superiores na dimensão de *comportamento*, em favor das raparigas (Veiga, 2006).

Quadro 4.10 - Análise das diferenças de médias nas abordagens ao estudo em função do género.

Variáveis de estudo	T	df	Sig.	Diferença de médias
Abordagem profunda	-1,84	295	0,07	-0,95
Abordagem superficial	3,46	295	0,00	1,71

Na análise da **abordagem ao estudo**, verificamos através da leitura do quadro 4.10, que existem diferenças estatisticamente significativas ($t = 3,46$; $p = 0,00$),

utilizando os estudantes do sexo masculino mais frequentemente uma *abordagem ao estudo superficial*. Na *abordagem profunda*, as alunas apresentam uma média mais elevada, contudo essa diferença apenas se aproxima do nível crítico de significância estatística ($p=.07$). Observado o impacto do género na **abordagem ao estudo** verificamos que os resultados estão em consonância com a literatura da especialidade (Biggs, 1987 a, b; Biggs, Kember, & Leung, 2001; Carvalho, 2002; Richardson, 2000), que aponta para uma superioridade na *abordagem profunda* do género feminino e *abordagem superficial* no género masculino. Estes resultados sugerem que as raparigas investem mais na sua aprendizagem do que os rapazes, embora nos estudos de (Miller, et al., 1990; Wilson et al., 1996), as diferenças de médias não se apresentassem significativas

Variáveis Familiares

Os contextos de existência, como seja o **nível socioeconómico e cultural** de pertença dos alunos, por exemplo considerando o *apoio* e *expectativas* dos pais em relação à extensão da escolaridade dos filhos, bem como a forma como os alunos ocupam os seus *tempos livres* ou os *estilos educativos parentais*, são considerados neste estudo. Neste pressuposto, apresentamos (Quadro 4.11) os resultados referentes às **habilitações académicas do casal**. Por forma a sistematizar a informação no mesmo quadro apresentamos os valores para a amostra global e tomando os dois sexos. Por outro lado, face à possibilidade de analisarmos as eventuais diferenças de género através do qui-quadrado, quando apresentamos as frequências e percentagens para ambos os sexos fazêmo-lo de forma integrada, perfazendo os 100% combinando rapazes e raparigas e não cada um destes subgrupos separadamente. Este procedimento repete-se nos quadros seguintes.

Quadro 4.11 - Habilitações académicas dos pais em função do género dos alunos.

Habilitações Académicas	Geral		Masculino		Feminino	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Sem esc.. e 1ºciclo	37	13,2	14	5,0	23	8,2
Ensino Básico	173	61,8	84	30,0	89	31,8
Ensino Secundário	48	17,1	26	9,2	22	7,9
Licenciatura/Mestrado	22	7,9	14	5,0	8	2,9

Observamos que 37 (13,2%) dos pais, dos quais 14 (5%), referentes ao género masculino e 23 (8,2%) ao género feminino, têm um **nível académico** muito baixo (sem escolaridade ou apenas o 1º ciclo). A grande maioria concentra-se no nível da educação básica com 173 (61,8%) dos pais sendo que, existe um equilíbrio entre o género masculino 84 (30%) e o género feminino 89 (31,8%). Com o ensino secundário constatamos 48 (17,1%) dos progenitores, 26 (9,2%) nos rapazes e 22 (7,9%) nas raparigas. No nível habilitacional mais alto, com licenciatura ou mestrado, encontramos 22 (7,9%) dos quais 14 (5%) são pais de elementos do género masculino enquanto 8 (2,9%) são pais do género feminino. Numa análise global verificamos que existem diferenças entre as habilitações académicas dos pais, na nossa amostra, a favor dos rapazes. Com a finalidade de analisar se estas diferenças encontradas têm significado estatístico, considerando o género, efetuamos um qui-quadrado ($X^2 = 4,25$; $gl = 3$; $p = 0,236$), cujo resultado nos revela uma distribuição que não se diferencia de forma estatisticamente significativa segundo o género.

Em relação ao **meio socioeconómico** e considerando uma classificação em quatro níveis verificamos que (Quadro 4.12) a maioria dos pais se situam no *nível médio baixo* com 161 (58,5%) dos participantes, sendo que 86 (31,3%) são agregados familiares de rapazes e 75 (27,3%) de raparigas.

Quadro 4.12 - Nível socioeconómico dos pais em função do género dos alunos.

Nível Socioeconómico	Média Global		Masculino		Feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Baixo	28	10,2	9	3,3	19	6,9
Médio baixo	161	58,5	86	31,3	75	27,2
Médio alto	47	17,1	26	9,5	21	7,6
Alto	39	14,2	15	5,5	24	8,7

Segue-se o *nível social médio alto* com 47 (17,1%) dos meios familiares. Neste nível encontra-se um número aproximado de elementos do género masculino 26 (9,5%) e do género feminino 21 (7,6%). No *nível alto*, encontramos 39 (14,2%) dos agregados, 15 (5,5%) pertencentes a rapazes e 24 (8,7%) a raparigas, sendo neste nível onde se encontram as maiores diferenças. Finalmente, no *nível baixo* encontram-se 28 alunos (10,2%), dos quais 9 (3,3%) rapazes e 19 (6,9%) raparigas. No sentido de verificar se as diferenças visíveis são significativas procedemos a uma análise através do qui-quadrado ($X^2 = 6,90$; $gl = 3$; $p = 0,08$). Este valor, não sendo estatisticamente significativo, mesmo assim aproxima-se de $p = .05$, sugerindo que as discrepâncias percentuais verificadas nos dois grupos extremos (*nível baixo e nível alto*), com maior número de raparigas, explicará esta leve diferenciação.

Analisadas as **expectativas** quanto à extensão de escolaridade pretendida tanto pelos pais como pelos estudantes, obtivemos os seguintes resultados (Quadro 4.13). Verifica-se que a maioria dos pais 188 (66%) esperam que os seus filhos sejam *licenciados* enquanto 95 (33,3%) esperam que atinjam o *ensino secundário* e 2 (0,7%) que completem o *ensino básico*. As **expectativas** dos alunos não diferem muito da dos seus pais, apresentando valores de 58,8%, 36,8% e 4,4% para a *licenciatura*, *ensino secundário* e *ensino básico*, respetivamente.

Quadro 4.13 - Expectativas em função dos pais e do género dos estudantes.

	Média Global		Masculino		Feminino	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Expectativas dos pais						
Ensino Básico	2	0,7	8	2,7	5	1,7
Ensino Secundário	95	33,3	59	20,7	36	12,6
Licenciatura	188	66,0	80	28,1	108	37,9
Expectativas do aluno						
Ensino Básico	13	4,4	8	2,7	5	1,7
Ensino Secundário	109	36,8	65	22,0	44	14,9
Licenciatura	174	58,8	73	24,7	101	34,1

Continuamos com a análise de **expectativas** em função do género e notamos que os pais esperam um futuro escolar mais extenso - *licenciatura* (108 - 37,9%) para as raparigas, por comparação com os rapazes 80 (28,1%) para o mesmo grau. Quanto à diferenciação entre os estudantes verifica-se também, que os do género feminino esperam tirar a *licenciatura* em maior percentagem 34,1% (101 elementos) contra 24,7% nos rapazes. Esta diferença é constatada no mesmo sentido, quando olhamos os valores dos alunos que só querem ficar-se pelo *ensino básico* e que se situa em 8 (2,7%) nos rapazes, por oposição a 5 (1,7%), nas raparigas. Prosseguimos com a verificação da significância das diferenças encontradas em relação às **expectativas dos pais**, não considerando os dois pais que fixaram as suas expectativas no *ensino básico*, dada a sua escassez, o valor do qui-quadrado mostra-se estatisticamente significativo ($X^2 = 9,653$; $p < 0,001$), ou seja, os pais esperam que as filhas tenham uma escolaridade mais extensa do que os filhos. Quando analisamos as **expectativas dos alunos** em função do género encontramos diferenças com significado estatístico ($X^2 = 9,192$; $gl = 2$; $p = 0,01$) também a favor do sexo feminino. Estes resultados estão em consonância com a literatura onde se refere que na generalidade os pais exigem um maior nível de

escolaridade às filhas do que aos filhos, embora esperem que os rapazes tenham mais sucesso profissional e financeiro (Glória, 2005).

Na apreciação dos resultados quanto ao **apoio escolar** que os alunos sentem por parte dos pais, e em que **atividades de tempos livres** ocupam os estudantes os seus tempos livres (Quadro 4. 14), observamos em relação à primeira questão que 209 (71,6%) sentem apoio, enquanto 83 (28,4%) manifestaram a opinião contrária, sendo que as raparigas percebem os pais como mais apoiantes 115 (39,4%) contra 94 (32,2%) por parte dos rapazes. Analisada a magnitude das diferenças através do qui-quadrado ($X^2 = 3,93$; $gl=1$; $p = 0,047$), observa-se que em relação ao apoio se registam diferenças significativas a favor das raparigas. Numa revisão dos estudos que abordam as influências dos contextos familiares, tomadas também nesta investigação, designadamente o meio socioeconómico, as habilitações académicas dos pais, as expectativas quanto à extensão da escolaridade dos filhos e o apoio escolar, revelam a importância destas variáveis. (Benasich & Brooks-Gunn, 1996).; Bradley & Corwyn, 2002).; Bradley, Caldwell, & Rock, (1988); Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, (1993); Marturano, (1999), contudo nos estudos revisitados não são abordadas diferenças de género.

Quadro 4.14 - Apoio dos pais e ocupação dos tempos livres em função do género.

Apoio dos pais e OTL	Média Global		Masculino		Feminino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Apoio						
Sim	209	71,6	94	32,2	115	39,4
Não	83	28,4	48	16,4	35	12,0
Atividades T. Livres						
Lúdicas	124	43,5	62	21,8	62	21,8
Desportivas/sociais	108	37,9	67	23,5	41	14,4
Culturais	53	18,6	10	3,5	43	15,1

Quanto à **ocupação de tempos livres** a maior percentagem situa-se nas *atividades lúdicas* 124 (43,5%), que incluem ver televisão e jogar computador, seguindo-se as *desportivas e sociais* 108 (37,9%) mencionadas exatamente como mencionadas e por fim as *atividades culturais* 53 (18,6%), onde incluímos a leitura e as atividades musicais. Quando analisamos as diferenças de género assinalamos uma distribuição diferenciada, dedicando-se os rapazes mais a atividades de índole desportiva e social 67 (23,5%) contra 41 (14,4%) nas raparigas. Estas, frequentam mais atividades culturais 43 (15,5%) do que os elementos do género masculino 10 (3,5%). Procedemos de seguida, para a verificação do significado das diferenças encontradas nas atividades de ocupação de tempos livres ($X^2 = 26,651$; $gl = 2$; $p = 0,00$), revelando que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas, frequentando mais os rapazes *atividades desportivas e sociais* e as raparigas dedicando-se mais a *atividades culturais*. Quando olhamos as *atividades lúdicas* não se registam quaisquer diferenças de género 62 (21,8), apresentando ambos os sexos o mesmo resultado.

Em relação aos **estilos educativos parentais**, apresentamos no quadro 4.15 os resultados dos alunos no **QEEP**. Na amostra total (298), a média da *responsividade* parental percebida pelos estudantes ($M = 29,3$) é inferior à média da *supervisão* ($M = 30,3$), justificando-se pelo diferente número de itens das duas subescalas. Assim, as dimensões apresentam valores mínimos (9; 10) e máximos (36; 40), considerando os limites mínimos (9; 10) e máximos possíveis (36; 40). Ao considerarmos a média da *responsividade* e controlo parental percebida pelos adolescentes, de forma separada, para cada grupo de género, os resultados mostram que na dimensão de *responsividade*, a média dos rapazes ($M = 29,4$) é muito idêntica à das raparigas ($M = 29,3$), enquanto que, em relação à *supervisão*, a média ($M = 30,8$) dos elementos do

gênero feminino é superior à média (M = 29,7) dos elementos do gênero masculino. No entanto, verifica-se uma grande proximidade nas médias tomando rapazes e raparigas nas duas dimensões do **QEEP**, antecipando-se uma ausência de significado estatístico para os índices obtidos: *responsividade* (t = 0,15; p = 0,89) e *supervisão* (t = -1,68; p = 0,09). Revisitando a literatura constatamos que estes resultados não são coincidentes, tendo-se observado noutros estudos diferenças estatisticamente significativas nas duas dimensões, sendo que as raparigas percecionam os pais como mais responsivos e controladores do que os rapazes (Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006). No entanto, estudos recentes (Moreira, 2008; Soares & Almeida, 2011) não evidenciam diferenças nas dimensões aceitação/responsividade e monitorização/supervisão parentais, em função do gênero.

Quadro 4.15 - Resultados obtidos através do Questionário de estilos educativos parentais (QEEP), em função do gênero.

Dimensões do QEEP			Média Global		Masculino		Feminino	
	Mín.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP
Responsividade	9,0	36,0	29,3	4,11	29,4	3,90	29,3	4,36
Supervisão	10,0	40,0	30,3	5,54	29,7	5,56	30,8	5,62

Da aplicação do **QEEP**, constituído por duas subescalas, é possível obter medidas que concorrem para a determinação dos **estilos educativos parentais**. Estes são suportados pelos resultados apurados, através do somatório da pontuação nos itens que correspondem a cada uma das dimensões: *aceitação/responsividade* e *monitorização/supervisão*. Para definir os estilos educativos parentais, a amostra foi tripartida em cada uma das subescalas, por forma a obter um terço superior, médio e inferior. Deste modo, adotando o mesmo critério dos autores (Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006) obtivemos um ponto de corte que se situa em 27 e 31 para a aceitação/responsividade e 27 e 32 para a monitorização/supervisão. Definimos

então, a baixa supervisão (< 27) e baixa responsividade (< 27), que corresponde ao terço inferior e a alta supervisão (> 32) e alta responsividade (> 31), que corresponde ao terço superior. Procedemos de seguida à identificação dos quatro estilos: *autorizado* (alta aceitação/responsividade e monitorização/supervisão), *autoritário* (baixa aceitação/responsividade e alta monitorização/supervisão), *permissivo* (alta aceitação/responsividade e baixa monitorização/supervisão) e *negligente* (baixa responsividade e supervisão). Assim, da amostra inicial 298, observamos (Quadro 4.16), 147 estudantes com estilos típicos. Como se pode verificar o estilo mais frequente é o *autorizado* (49%) com quase metade dos sujeitos. Segue-se o *negligente* (25,9%), havendo uma menor frequência para os estilos *permissivo* (14,3) e *autoritário* (10,8%).

Quadro 4.16 - Resultados globais e por género nos estilos educativos.

Estilo educativo parental	Média Global		Masculino		Feminino	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Negligente	38	25,9	20	13,5	18	12,2
Autoritário	16	10,8	7	4,7	9	6,1
Permissivo	21	14,3	14	9,5	7	4,8
Autorizado	72	49,0	31	21,1	41	27,9

Analisando as diferenças de género constata-se que as maiores discrepâncias se registam no estilo *permissivo*, em que os elementos do género masculino apresentam o dobro da percentagem (14%) do género feminino (7%). Também existem diferenças no estilo *autorizado*, percecionando as alunas os pais como mais autorizados (27,9%) do que os alunos (21,1%), no entanto a diferença não é estatisticamente significativa ($X^2 = 4,018$; $p = 0,260$; $gl = 3$). Na literatura encontramos também diferenças, em função do género, mas com significado estatístico, tendo as raparigas tendência para

percecionar os pais como *autorizados* e os rapazes *permissivos* e *negligentes* (Ducharne *et al*, 2006).

Rendimento Escolar

A investigação nacional, na generalidade, tem utilizado as classificações escolares como critério para descrever o rendimento académico dos alunos (Almeida, 1988; Almeida & Lemos, 2005; Faria & Simões, 2002; Lemos, 2007; Rosário, Almeida, & Oliveira, 2000). Nesta linha, consideramos neste nosso estudo como **variáveis académicas**: as classificações escolares, retenções, possível abandono e a opção escolar/agrupamento de estudos que os alunos frequentam no 10º ano de escolaridade (Ensino Secundário).

Quadro 4.17 - Classificações escolares.

Rendimento escolar	8º ano				9º ano			
	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP
Disciplinas								
Português	2	5	3,2	0,70	2	5	3,2	0,74
Matemática	2	5	3,2	0,87	1	5	3,2	0,90
Média global	2,3	5	3,5	0,56	2,4	5	3,5	0,61

Na apreciação dos **resultados escolares** (Quadro 4.17), observa-se que tanto no 8º como no 9º ano a nota a *Língua Portuguesa* não difere nem no valor mínimo nem no máximo (Mín = 2; Máx = 5), o mesmo acontecendo com a média (M = 3,2).

Na disciplina de *Matemática*, no 8º e 9º respetivamente, verifica-se também uma homogeneidade dos resultados (respetivamente Min = 2; Máx = 5: e Min = 1; Máx = 5). Quanto à média (M = 3,2), é exatamente a mesma nos dois anos. Em relação à *Média global* constata-se que, os valores mínimos, nos anos letivos de 2008/9 e

2009/10, são equivalentes (Mín = 2,3; 2,4) e os valores máximos são iguais (Máx = 5). A média também não difere (M = 3,5). No que concerne às *retenções até ao 8º ano*, apuramos uma percentagem de 22,6% dos estudantes face a 77,4% que nunca repetiram.

Ao considerarmos os **resultados escolares** obtidos pelos adolescentes, de forma separada, para cada grupo de género (Quadro 4.18), no **8º e no 9º ano**, observamos que as médias, nas disciplinas observadas e na média global dos elementos do género masculino, foram aumentando ao longo dos anos: Assim, em *Língua Portuguesa*, a média passou de (M = 3,0) no 8º ano para (M = 3,2) no 9º ano. Em *Matemática* a média passou de (M = 3,1) para (M = 3,3), e a *Média global* de (M = 3,4) para (M = 3,5). Em relação ao género feminino, observamos um decréscimo na *Língua Portuguesa*, o mesmo acontecendo com a *Média global*, onde se regista, em relação à média, uma descida de (M = 3,6) para (M = 3,5). Em *Matemática* os valores mantêm-se.

Quadro 4.18. - Resultados das classificações escolares em Português, Matemática e Média Global, em função do ano e género.

Disciplinas	Sexo	8º Ano		9º Ano	
		Média	DP	Média	DP
Português	M	3,0	0,70	3,2	0,72
	F	3,4	0,67	3,3	0,76
Matemática	M	3,1	0,89	3,3	0,90
	F	3,2	0,85	3,2	0,89
Média Disciplinas	M	3,4	0,56	3,5	0,63
	F	3,6	0,55	3,5	0,60

Quando comparamos os **resultados escolares** em função do género, verifica-se que na média global, no 9º ano, não são visíveis quaisquer diferenças, mas no ano de 2008, a *Média global* das raparigas (M = 3,6) é superior à dos rapazes (M = 3,4). Em *Português*, também a média (M = 3,3) das raparigas é superior à dos rapazes (M = 3,2).

Na *Matemática* encontram-se os melhores resultados nos rapazes, sendo a sua média (M = 3,3) ligeiramente superior à das raparigas (M = 3,2).

Quadro 4.19 - Análise das diferenças de médias no rendimento escolar, em função do género.

Rendimento escolar	t	gl	Sig	Dif. Médias
Português 2008	-4,09	296	0,00	-0,32
Matemática 2008	-0,82	296	0,42	-0,08
Média Notas 2008	-2,66	296	0,01	-0,17
Português 2009	-1,58	243	0,12	-0,15
Matemática 2009	0,84	243	0,40	0,10
Média Notas 2009	0,43	243	0,67	0,03

Quando analisamos a significância da diferença de médias do **rendimento académico**, em relação ao género, através das notas às unidades curriculares de *Português*, *Matemática* e *Médias Globais* dos 8º e 9º anos observamos (Quadro 4.19), que se registam diferenças estatisticamente significativas apenas no ano de 2008 (8º ano), em *Português* ($t = -4,09$; $p = 0,00$), e na *Média Global* ($t = -2,66$; $p = 0,01$), também em 2008, a favor dos estudantes do sexo feminino. Estes resultados vão de encontro ao conteúdo do estudo da *Eurydice* que versa sobre o tema fundamental do género e dos resultados escolares e que refere que “as avaliações internacionais sobre o aproveitamento escolar dos alunos em leitura, matemática e ciências permitem identificar alguns padrões de género observados e consistentes. A diferença de género mais visível e clara é a vantagem das raparigas em leitura” (GEPE, 2010). Esta questão ganha um novo interesse na investigação, quando se constata que os rapazes apresentam tendencialmente piores desempenhos escolares do que as raparigas, quando revelam resultados equivalentes ou melhores, nas provas de avaliação cognitiva (Almeida, 1988; Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Fergusson & Horwood, 1997).

Percurso Vocacional

Analisando o quadro 4.20, constatamos os resultados do **percurso escolar** consumado até ao Ensino Secundário. No 8º e 9º ano, observa-se que 11,1% ficaram *retidos* no respetivo ano, enquanto 13,8% mudaram para *cursos de educação e formação* (CEF). Assim, dos 298 alunos (que frequentavam o início do 8ª ano) que compõe a totalidade da amostra, 24,9% (74), dos estudantes não completaram o 9º ano no tempo previsto e 2% (6) foram *transferidos*, não tendo *abandonado* o sistema de ensino nenhum aluno.

Quadro 4.20 - Percurso escolar até ao fim do 9º ano e opção vocacional no início do Ensino Secundário.

	Geral		Masculino		Feminino	
	Freq.	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
Opção vocacional						
<u>Cursos Académicos</u>	138	46,3	57	19,1	81	27,2
Ciências e Tecnologia	111	37,2	46	15,4	65	21,8
Ciências económicas	8	2,7	4	1,3	4	1,3
Artes	4	1,3	1	0,3	3	1,0
Línguas e Humanidades	10	3,4	1	0,3	9	3,1
Desporto	5	1,3	5	1,3	0	0,0
<u>Cursos Profissionalizantes</u>	80	26,8	38	12,7	42	14,1
Cursos Prof. Tecnológicos	10	3,4	6	2,0	4	1,4
Cursos Prof. Sociais	9	3	1	0,3	8	2,7
Cursos Prof. Sem especificação	61	25	31	10,4	30	10,1
<u>Socioprofissionais CEF</u>	41	13,8	27	9,1	14	4,7
<u>Retidos</u>	33	11,1	21	7,0	12	4,0
<u>Transferidos</u>	6	2,0	4	1,3	2	0,7

Verificamos, por outro lado, que as **opções vocacionais** no final do ano letivo 2009/2010 se distribuem da seguinte forma: seguiram *cursos académicos* 46,3% dos alunos (138), e optaram por *cursos profissionalizantes* 26,% (80) dos sujeitos. De referir que, dos estudantes que se matricularam em cursos, via ensino, a maioria inscreveu-se em *Ciências e Tecnologia* com uma percentagem de 37,2% a que correspondem 111 dos inquiridos. Prosseguimos com as análises do percurso, em função do género,

observando-se que as raparigas (27,2%) seguiram *cursos académicos* em maior número do que os rapazes (19,1%), sendo que 21,8% das raparigas optou pela área de *Ciências e Tecnologia* contra 15,4% dos rapazes. Por outro lado, inscreveram-se em *cursos profissionalizantes* percentagens aproximadas dos dois géneros sendo apenas de salientar a discrepância de opção por *cursos da área social* com 9 elementos do sexo feminino inscritos contra 1 do sexo masculino. De salientar que dos estudantes que não completaram o 9º ano mudaram para *cursos de educação formação* quase o dobro de rapazes 27 (9,1%) que de raparigas 14 (4,7%). O mesmo acontece em relação às *retenções*. Ficaram retidos no 9º ano também quase o dobro de rapazes 21 (7%) em relação às raparigas 12 (4,0%). Foram *transferidos* 4 (1,3%) estudantes do sexo masculino e 2 (0,7%) do sexo feminino. Para verificar se as diferenças nas opções vocacionais dos alunos segundo o género são estatisticamente significativas recorreremos a uma análise estatística através calculando o qui-quadrado da distribuição ($X^2 = 11,565$; $gl = 4$; $p = 0,02$), registando-se a significância de tais diferenças no *percurso e opções_vocacionais* segundo o género dos alunos. As evidências observadas estão em consonância com a literatura que comprova que os resultados do percurso escolar em função do género evidenciam uma valorização diferencial, com maiores níveis de valorização nos alunos do género feminino do que nos do género masculino, (Azevedo, 1991; Mendez & Crawford, 2002; Silva, 1999; Veiga 2006).

Verificação das hipóteses

Buscando atender aos objetivos deste estudo, importa apreciar o grau de relação entre as variáveis psicológicas e familiares, por um lado, e o rendimento académico e percurso vocacional dos alunos, por outro. Assim, consideramos os resultados obtidos na BPR7/9 e no GEFT (variáveis cognitivas), no PHCSCS (variáveis do

self), no IPE (abordagem ao estudo), no QARE (motivacionais) e correlacionamo-los com o rendimento académico as opções vocacionais. Procedemos de idêntico modo com as variáveis familiares.

Para a determinação do rendimento académico tomamos as classificações dos alunos em dois anos sequenciais, 8º e 9º anos de escolaridade, nas disciplinas de Português e Matemática, assim como na Média Geral anual. Consideramos ainda, as retenções anteriores, os percursos alternativos ao longo dos dois anos referidos e as opções efetuadas no 10º ano. Tomamos também as variáveis familiares no que se refere à extensão da escolaridade pretendida pelos alunos e pelos seus pais. Esta análise, efetuada através do cálculo de coeficiente de correlação de *Pearson*, teve em conta, por um lado, as expectativas em relação à extensão da escolaridade em três níveis: Nível Básico (3º Ciclo), Nível Intermédio (12º ano) e Nível Superior (Licenciatura) e por outro, os percursos vocacionais ao longo dos dois anos 8º e 9º, sendo que, nestes, são consideradas as retenções e as mudanças para cursos socioprofissionais (CEF). Tomamos, ainda, as opções vocacionais no 10º ano, cursos académicos *versus* profissionalizantes, sintetizando todos os resultados do seu percurso formativo.

H1 - Impacto das variáveis psicológicas/pessoais do aluno no rendimento académico - Os resultados nas provas, decorrentes das variáveis pessoais (raciocínio, estilo cognitivo, autoconceito, atribuições causais e abordagem ao estudo), encontram-se associados positivamente ao rendimento académico (Português, Matemática e Média final, no 8º ano e no 9º ano) e negativamente às retenções.

No quadro 4.21 apresentamos as correlações verificadas entre as **variáveis cognitivas** (*BPR* e *GEFT*) e o **rendimento académico**. No que se refere à Bateria de raciocínio, incluímos todas as provas e uma nota global. Os coeficientes obtidos entre as provas da BPR, quer prova a prova, quer global, e as classificações escolares refletem bons níveis de associação, verificando-se em todas as situações índices de correlação estatisticamente significativos, à exceção da prova *RM* (raciocínio mecânico) com a disciplina de *Português* (aliás apenas no 8º ano).

Tomando o quadro de valores observados, um primeiro aspeto que ressalta, dado não estar em consonância com a literatura (Lemos, 2007; Lopes, 2007), prende-se com o facto de se observar que os coeficientes de correlação aumentam à medida que se avança na escolaridade dos alunos. Isto acontece nas provas individuais e na nota global.

Quadro 4.21 - Correlações entre as variáveis cognitivas observadas e resultados escolares.

Variáveis	8º ano			9º ano			R. Anter.
	Port.	Mat	Global	Port.	Mat.	Global	Retenções
Prova RA	0,27***	0,34***	0,31***	0,26***	0,36***	0,32***	-0,16**
Prova RV	0,47***	0,40***	0,46***	0,44***	0,48***	0,49***	-0,22***
Prova RM	0,08	0,27***	0,16**	0,14*	0,31***	0,24***	-0,04
Prova RE	0,43***	0,47***	0,48***	0,33***	0,49***	0,48***	-0,29***
Prova RN	0,35***	0,47***	0,42***	0,36***	0,47***	0,43***	-0,17**
Nota BPR	0,48***	0,57***	0,54***	0,44***	0,61***	0,57***	-0,17**
Nota GEFT	0,35***	0,46***	0,42***	0,30***	0,46***	0,39***	-0,20**

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

Acresce, ainda, que quando se passa de medidas prova a prova para uma medida global se regista também um aumento nos coeficientes de correlação, não só, relativamente às provas isoladas, mas também ao longo dos anos. Analisando agora cada prova de *per si*, constata-se que as provas *RV* (raciocínio verbal) e *RN* (raciocínio

numérico) são as que revelam maiores índices correlacionais com o **desempenho escolar**, respetivamente em *Português* e *Matemática*, tanto no 8º (Prova RV: $r = .47$; $p < .001$; (Prova RN: $r = .47$; $p < .001$), como no 9º ano de escolaridade (Prova RV: $r = .44$; $p < .001$; (Prova RN: $r = .47$; $p < .001$). Esta constatação prende-se, de acordo com os estudos revisitados, com a similaridade entre os conteúdos do teste e o currículo destas disciplinas, situação esta que importa valorizar (Almeida, 1988b; Almeida & Campos, 1986; Pinto, 1992; Primi & Almeida, 2000; Ribeiro, 1998). De assinalar ainda, a boa correlação da prova RE (raciocínio espacial), tanto na disciplina de *Matemática* como de *Português* no 8º ano (Prova RV: $r = .43$; $p < .001$; Prova RN: $r = .47$; $p < .001$), estendendo-se também ao 9º ano na disciplina de *Matemática* (Prova RN: $r = .49$; $p < .001$).

No que diz respeito ao **estilo cognitivo** (GEFT) observam-se correlações estatisticamente significativas com as disciplinas singulares e *Médias globais* nos dois anos, sendo de salientar a associação mais forte com a *Matemática* ($r = .46$; $p < .001$) e com a *Média Global* ($r = .42$; $p < .001$; $r = .39$; $p < .001$). Quanto às reprovações anteriores, apesar dos coeficientes obtidos não serem muito elevados, também se obtêm coeficientes estatisticamente significativos, à exceção da prova RM. Dado o significado negativo dos coeficientes de correlação, será de referir que estes resultados sugerem uma relação inversa entre o número de retenções e o desempenho cognitivo (maior número de retenções associa-se a menores resultados nas provas cognitivas).

Dando continuidade à análise correlacional, no quadro 4.22, cruzamos os dados relativos ao **autoconceito** (PHCSCS) e o tipo de **abordagem ao estudo** (IPE) com o

rendimento académico dos alunos. Estes dados reportam-se aos alunos no 8º e 9º ano de escolaridade.

Quadro 4.22 - Relação entre autoconceito, abordagem ao estudo e rendimento académico.

Rendimento Variáveis	8º ano			9º ano			Ant.
	Port.	Mat.	Global	Port.	Mat.	Global	Ret..
Popularidade	0,06	0,03	0,10	0,12	0,06	0,09	-0,04
Satisfação/Felicidade	0,02	0,04	0,13*	0,14**	0,10	0,70**	-0,10
Ansiedade	0,14**	0,28***	0,27***	0,19***	0,30***	0,28***	-0,16**
Estatuto intelectual	0,30***	0,38***	0,43***	0,43***	0,41***	0,49***	-0,20**
Aparência física	0,02	0,07	0,12	0,10	0,07	0,15**	-0,00
comportamento	0,22***	0,32***	0,38***	0,28***	0,30***	0,35***	-0,13*
PHSCS Global	0,22***	0,31***	0,39***	0,34***	0,36	0,41***	-0,17***
Abordagem profunda	0,21***	0,25***	0,34***	0,16**	0,17**	0,24***	-0,24***
Abordagem superficial	-0,2***	-0,21***	-0,33***	-0,301***	-0,27***	-0,36***	0,15**

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

Em relação aos resultados obtidos verificamos, aliás como era espectável, que nas dimensões *aparência física* e *popularidade* praticamente, não são visíveis associações com o rendimento académico, enquanto que as maiores relações encontram-se no *autoconceito académico* e *autoconceito global*, aliás como descrito na literatura (Lyon, 1993; Peixoto, 2004; Shavelson & Bolus 1982; Veiga, 2006). Numa análise transversal constata-se a existência de um aumento nos coeficientes de correlação ao longo da escolaridade, com todas as disciplinas e na média global. Nos fatores *ansiedade* e *comportamento*, embora não muito expressivas, também são visíveis correlações estatisticamente significativas nos dois anos e em todas as situações observadas. As maiores associações entre as dimensões do autoconceito e do *autoconceito global* com o rendimento académico registam-se nas médias anuais. De salientar que as maiores correlações se verificam no 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática e Média Global ($r = .43$; $p < .001$; $r = .41$; $p < .001$; $r = .49$; $p < .001$),

respetivamente, entre o *estatuto intelectual* e desempenho escolar. Estes resultados vão no mesmo sentido dos observados na literatura (Cunha, Sisto, & Machado, 2007 & Souza & Brito, 2008; Veiga, 2006).

Quanto às correlações entre o **autoconceito** e as **retenções** observam-se coeficientes estatisticamente significativos, e em sentido negativo, nos fatores *ansiedade, comportamento, estatuto intelectual* e *autoconceito global*. Esta relação negativa torna visível a associação entre *autoconceito* e o *rendimento escolar*. Os valores dessa relação são mais elevados com o autoconceito académico, indo de encontro à literatura (Azevedo & Faria, 2004; Ferreira, 2006; Fontaine, 1991a,b; Jacob & Loureiro, 1999; Jesus & Gama, 1991; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Simões, 2001; Stevenato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003; Veiga, 2006).

Ao considerarmos a **abordagem ao estudo**, verificamos que as correlações encontradas no *processamento profundo* são positivas, enquanto no *processamento superficial* são negativas. Embora relativamente baixas, tais correlações são estatisticamente significativas em todas as situações, revelando que o *processamento profundo* estará relacionado com o bom desempenho, enquanto o *processamento superficial* estará mais associado ao fraco rendimento académico. Estes dados são consonantes com os descritos em diferentes pesquisas (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977).

No que se relaciona com o tipo de **abordagem ao estudo** e **retenções**, verifica-se que a *abordagem profunda* se correlaciona de uma forma significativa e positiva com o rendimento académico e negativamente com as **retenções**. Quanto à *abordagem superficial* acontece exatamente o contrário, reforçando os estudos

revisitados (Lozano, Rioboo, & Paz, 1997; Marton, 1988; Marton, Carlsson, & Halász, 1992; Marton, Watkins, & Tang, 1997). Estes diferentes estudos afirmam que existe uma forte associação entre a adoção de uma *abordagem profunda* e o **sucesso académico**.

Centrando-nos agora, na relação entre **motivação e rendimento escolar** e observando o quadro 4.23, verificamos que a associação acontece, mais generalizadamente, nas atribuições ao sucesso. Observamos ainda, valores positivos e negativos, o que neste caso, dado que a pontuação é inversa, o sinal negativo significa uma relação positiva e vice-versa. Isto acontece, porque ao menor valor corresponde à maior atribuição. Assim uma baixa pontuação nas dimensões do QARE correlacionar-se-ia positivamente com as notas mais baixas. Quando a correlação é negativa é porque, a pontuações baixas da QARE corresponde uma pontuação alta nas notas escolares.

O *método* de estudo é a dimensão que aqui aparece com maior importância na explicação do **sucesso** académico com correlações de ($r = -.20$; $p < .001$; $r = -.22$; $p < .001$) e com maior estabilidade, já que mantém ao longo do 8º e do 9º ano correlações significativas com as classificações escolares. Por seu turno, no **sucesso** da disciplina de Matemática ($r = -.12$; $p < .05$) e Média global ($r = -.19$; $p < .01$), verificam-se correlações significativas com o *esforço* no 8º ano, o mesmo acontecendo com as *bases* no 9º ano nas disciplinas de Português ($r = -.17$; $p < .01$), Matemática ($r = -.18$; $p < .01$), e Média global ($r = -.22$; $p < .01$). Por outro lado, em sentido inverso, as dimensões *professor* e *sorte* são atribuições que se associam de forma significativa com o mau rendimento escolar. Estas atribuições são consonantes com a literatura que refere que os alunos

que se responsabilizam pelo seu desempenho aumentam o seu rendimento escolar (Barros, 1996; Dweck, 1975; Schunk, 1997; Silva & Sá, 1993; Vasconcelos & Almeida, 2000; Weiner, 1979).

Na análise das atribuições dos alunos nas suas situações de **fracasso escolar** e a sua associação com o rendimento nas disciplinas de Português, Matemática e Média global, nos dois anos consecutivos, observamos uma relação inversa, com significado estatístico entre a *capacidade* e as *classificações escolares*.

Quadro 4.23 - Correlações das atribuições dos alunos ao sucesso e insucesso e resultados escolares no 8º e 9º ano.

Variáveis motivacionais	8º ano			9º ano			R. Ant.
	Port.	Mat.	Global	Port.	Mat.	Global	Ret.
Sucesso esforço	-0,08	-0,12*	-0,19**	-0,10	-0,04	-0,11	-0,15**
Sucesso método	-0,18**	-0,14*	-0,20***	-0,22***	-0,10	-0,20**	-0,08
Sucesso bases	-0,108	-0,11	-0,10	-0,17**	-0,18**	-0,22**	-0,03
Sucesso professor	0,19**	0,12*	0,17**	0,19**	0,12	0,17**	0,12*
Sucesso sorte	0,22***	0,27***	0,34***	0,27***	0,25***	0,35***	-0,21***
Sucesso capacidade.	-0,08	-0,06	-0,06	-0,02	-0,08	-0,05	-0,08
Insucesso esforço	-0,08	-0,09	-0,11	-0,08	-0,03	-0,08	0,08
Insucesso método	-0,02	0,00	-0,01	0,03	0,08	0,03	0,04
Insucesso bases	-0,01	-0,04	-0,01	-0,05	-0,05	-0,08	0,01
Insucesso professor	-0,02	-0,07	-0,05	-0,11	-0,17**	-0,13*	-0,07
Insucesso sorte	0,01	0,03	0,02	0,05	-0,00	0,04	0,03
Insucesso capacidade.	0,12*	0,16**	0,17**	0,17**	0,16**	0,21**	0,09

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

Esta constatação evidencia que os estudantes desvalorizam a dimensão *capacidade* no **insucesso escolar**. A dimensão *professor* só apresenta uma relação significativa na Matemática e Média global no 9º ano, o que nos mostra que os alunos acham que o *professor* pode contribuir para o seu **fracasso** (podendo isto ser

sobretudo relevante por estar em causa a disciplina de Matemática onde tradicionalmente as dificuldades escolares serão mais sentidas...).

Observando as associações do *QARE* com as retenções anteriores constatamos que apenas existe uma relação, estatisticamente significativa positiva na dimensão *sorte* e negativa na dimensão *professor* para o **sucesso**. Esta constatação vai no mesmo sentido de sugerir que os estudantes valorizam o *professor* e desvalorizam a *sorte* para explicarem as suas retenções. Pelo atrás exposto, confirmamos a hipótese I afirmando que as variáveis psicológicas dos alunos estão associadas ao seu rendimento académico.

H2 – Impacto das variáveis familiares no rendimento académico dos alunos - O contexto familiar (habilitações académicas e nível socioeconómico do casal, estilos educativos parentais, apoio e ocupação de tempos livres) encontra-se associado positivamente ao rendimento académico (classificações escolares) e negativamente às retenções dos alunos do 3º Ciclo Básico.

No quadro 4.24 apresentamos as correlações observadas entre as **variáveis familiares** (*nível socioeconómico, habilitações literárias, expectativas de extensão de escolaridade e dimensões do QEEP*) e o rendimento académico, tomando as classificações de dois anos consecutivos (8º e 9º ano) e as retenções anteriores.

Quadro 4.24 - Relações entre variáveis familiares e rendimento académico.

Rendimento	8º ano			9º ano			Ant.
	Port.	Mat.	Global	Port.	Mat.	Global	Ret.
Variáveis							
Niv. socioeconómico	0,16**	0,08	0,15*	0,12	0,07	0,12	-0,14*
Habilitações casal	0,26***	0,17**	0,27***	0,23***	0,21***	0,27***	-0,16***
Expectativas pais	0,27***	0,23***	0,28***	0,25***	0,18**	0,28***	-0,23***
QEEP Responsividade	0,11	0,11	0,17**	0,14*	0,14*	0,20**	-0,20***

Rendimento	8º ano				9º ano		Ant.
QEEP Supervisão	0,07	0,05	0,09	0,11	0,07	0,09	-0,16***

Legenda - * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Os coeficientes apurados através do cruzamento das *habilitações académicas* dos pais com o **rendimento académico** refletem bons níveis de associação, apresentando correlações estatisticamente significativas com as disciplinas de Português, Matemática e Média global, o mesmo acontecendo com as *expectativas* quanto à extensão da escolaridade. Tomando os valores observados dos coeficientes de correlação do *nível socioeconómico* com as classificações nas disciplinas e notas globais tomadas, referentes aos dois anos, verificam-se apenas correlações com significado estatístico na disciplina de Português e Média global no 8º ano. Analisando agora as dimensões do *QEEP*, constata-se que a dimensão *aceitação/responsividade* revela melhores índices de correlação com o desempenho escolar, assumindo significado estatístico nas disciplinas singulares do 9º ano e nas médias globais dos dois anos. Esta situação já não ocorre na dimensão de *monitorização/supervisão*, onde não se registam correlações estatisticamente significativas. No entanto, estas duas dimensões serão analisadas mais adiante de uma forma relacionada, isto é, através do processo de classificação nos estilos educativos parentais, e não individualmente.

Quanto às reprovações, os coeficientes de correlação obtidos com todas as variáveis familiares já observadas são estatisticamente significativos, sendo os seus índices correlacionais aproximados dos observados aquando do cruzamento destas com as classificações escolares. De referir que, aliás como seria espectável pelas evidências de outras investigações (Lozano, Mascarenhas, & Blanco, 2005), a relação verificada é negativa, pelo que estes resultados sugerem uma associação inversa entre as variáveis do contexto familiar e as retenções. Sem menosprezar a importância das

variáveis estruturais familiares no rendimento académico dos filhos (Paulson, 1994), outros autores (Cia et al, 2004; Duch, 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Song & Hattie, 1984; Shumow, Vandell, & Kang, 1996), realçam o envolvimento familiar.

No que diz respeito à relação entre os **estilos educativos parentais** e o **rendimento académico** observam-se, no quadro 4.25, associações entre os diferentes estilos e as classificações escolares. Assim, constata-se que as médias das disciplinas singulares e médias globais nos dois anos são diferentes segundo os estilos. Relacionando-os entre si e as médias observadas, nota-se uma hierarquia descendente: *autorizado*, *permissivo*, *autoritário* e *negligente*. Verifica-se que o estilo *negligente* está associado às médias inferiores enquanto o estilo *autorizado* se relaciona com as médias mais altas em todas as disciplinas e na média global do 8º ano, à exceção da Matemática e Média global no 9º ano, onde a melhor média se relaciona com o estilo *permissivo*. Esta constatação evidencia que os estilos educativos parentais identificados pelos filhos se relacionam com o seu rendimento académico. Uma revisão da literatura comprova que o estilo autorizado é preditor de um bom rendimento académico (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000 & Hickman, Bartholomae, & McKenry, 2000), destacando-se dos restantes estilos.

Quadro 4.25 - Relação entre os estilos educativos parentais e o rendimento académico.

Estilo educativo parental	Médias - 8º ano			Medias - 9º ano			Ret. A.
	Port.	Mat.	M G	Port.	Mat.	M G	
Negligente	3,0	3,1	3,3	2,8	3,0	3,2	1,42
Autoritário	3,1	3,1	3,4	3,3	3,2	3,5	1,31
Permissivo	3,2	3,2	3,5	3,2	3,5	3,7	1,23
Autorizado	3,3	3,3	3,6	3,4	3,4	3,6	1,15

No sentido de verificar se as diferenças observadas no rendimento académico, quando cruzadas com os estilos educativos parentais são estatisticamente

significativas, procedemos a uma análise de variância *oneway*. Observamos, no quadro 4.26, que as diferenças entre os grupos (*estilos*) são estatisticamente significativas na disciplina de Português (F = 3,982; gl = 3; p = 0,01), e Média Global no 9º ano (F = 3,266; gl = 3; p = 0,02). Com um valor muito próximo de ser significativo (F = 2,371; gl = 3; p = 0,07), registamos ainda a disciplina de Português no 8º ano.

Quadro 4.26 - Significância entre estilos educativos parentais e rendimento académico.

Classificações	Mean-square	Gl	F	Sig.
Português 2008	1,031	3	2,371	0,07
Matemática 2008	0,344	3	0,420	0,74
Média Global 2008	0,633	3	1,845	0,14
Português 2009	2,0993	3	3,982	0,01
Matemática 2009	1,0723	3	1,330	0,27
Média Global 2009	1,318	3	3,266	0,02
Retenções	0,619	3	3,428	0,02

Em relação às retenções são também visíveis diferenças entre os vários estilos, verificando-se que os estudantes que percecionam os pais como *autorizados* (M = 1,15) apresentam médias de reprovações inferiores àqueles que os percecionam como *negligentes* (M = 1,42). Seguem-se os *permissivos* com uma média de retenções de (M = 1,23) e os *autoritários* com (M = 1,31). Efetuando uma análise de variância (*F-oneway*) para verificar a significância estatística, constata-se que as diferenças observadas nas médias das reprovações quando cruzadas com os estilos são significativas (F = 3,428; gl = 3; p = 0,02). Uma revisão da literatura evidencia que em estudos com amostras de sujeitos europeus e americanos de raça branca, os resultados escolares correlacionam-se positivamente com o estilo parental autorizado (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992;) e negativamente com os estilos negligente e autoritário (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh,

1987; Weiss & Schwartz, 1996), sendo similares aos observados. Neste sentido, e verificada a associação das variáveis familiares observadas com o rendimento escolar, comprovamos a hipótese II.

H3 – Impacto das variáveis psicológicas no percurso académico - As variáveis psicológicas têm impacto no percurso vocacional/escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente nas suas opções vocacionais.

Um dos objetivos que nos propusemos atingir diz respeito às opções vocacionais tomadas ao longo do **percurso escolar** e a sua relação com os fatores pessoais e familiares. Para a verificação da influência das **variáveis psicológicas**, que incluem a bateria de raciocínio (BPR7/9), o estilo cognitivo (GEFT), a abordagem ao estudo (IPE), o autoconceito (PHCSCS) e as atribuições causais (QARE), no **percurso académico**, procedemos ao cruzamento das médias dos alunos distribuídos pelos quatro tipos de percurso formativo: G1 - Retidos; G2 - Cursos socioprofissionais (CEF); G3 – Cursos profissionalizantes; e G4 – Cursos académicos.

Quadro 4.27 - Relação entre variáveis cognitivas e percurso escolar.

Grupos	(N = 32) - G1		(N=41) - G2 –		(N=80) - G3 –		(N=138) - G4 –	
	Retidos		C. Socioprofissionais		C Profissionais		C Académicos	
Variáveis cognitivas	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
RA	12,1	3,30	11,9	2,91	13,0	3,31	14,0	2,56
RV	12,6	3,15	12,4	3,32	14,0	3,51	15,8	3,55
RM	8,2	3,17	8,0	2,64	9,0	3,03	9,1	2,92
RE	6,4	3,21	6,8	3,18	8,2	3,30	10,4	3,80
RN	5,9	3,35	8,1	3,77	8,9	4,00	9,9	3,54
BPR	9,7	2,46	10,2	2,43	11,4	2,37	12,9	2,53
GEFT	5,2	4,01	6,0	4,19	11,4	2,37	12,9	2,53

No quadro 4.27 apresentamos as médias e desvios-padrão por grupo. Verifica-se que as médias são diferentes em cada grupo sendo que os alunos do G4 – que seguiram *cursos académicos* são os que apresentam também o melhor desempenho em todas as provas da *BPR*, *BPR global* e no *GEFT*. De salientar que os resultados analisados, transversalmente, apresentam uma melhoria no desempenho cognitivo à medida que se avança para opções mais exigentes. Assim, o grupo dos *retidos* (G1) é onde se registam médias inferiores à exceção da prova *RA* (M = 12,1), *RV* (M = 12,6) e *RM* (M = 8,2), quando comparada com o (G2) grupo *socioprofissional* nas mesmas provas *RA* (M = 11,9), *RV* (M = 12,4) e *RM* (M = 8), não sendo a diferença, maior do que 0,2. De referir que os estudantes que mudaram para estes cursos, tal como os *retidos*, não terminaram o 9º ano no tempo previsto. Seguem-se os alunos que optaram no 10º ano por cursos *profissionalizantes* (G3). Estes, obtêm notas bastante acima dos dois grupos anteriores e ligeiramente abaixo dos estudantes do G4. Relativamente ao estilo cognitivo (*GEFT*), nota-se uma grande discrepância nos *scores* obtidos entre os dois primeiros grupos G1 e G2 e os dois últimos G3 e G4. Enquanto nos primeiros observam-se médias (M = 5,2; M = 6,0) baixas, que indicam dependência de campo, nos últimos observam-se médias mais elevadas (M = 11,4; M = 12,9), respetivamente, sugerindo tratar-se de alunos mais independentes de campo.

Quadro 4.28 - Diferenças nas variáveis cognitivas segundo o percurso académico dos grupos de alunos.

Variáveis cognitivas	Mean-square	Gl	F	Sig.
Prova RA	66,307	3	7,787	0,000
Prova RV	178,146	3	14,819	0,000
Prova RM	18,346	3	2,118	0,098
Prova RE	241,704	3	19,438	0,000
Prova RN	151,927	3	11,171	0,000
BPR	134,454	3	22,159	0,000
GEFT	222,4051	3	11,270	0,000

No sentido de verificar a significância das diferenças de médias observadas nas variáveis cognitivas, tomando os alunos distribuídos por grupos de percurso escolar, procedemos a uma análise de variância (Quadro 4.28), tendo-se comprovado que os índices se apresentam estatisticamente significativos à exceção da prova *RM* ($F = 2,118$; $gl = 3$; $p = 0,098$). Logo, os alunos com melhor desempenho nas provas cognitivas *BPR* e *GEFT* são os que optam no seu percurso por cursos mais exigentes. Estes resultados estão em consonância com a literatura quando refere a inteligência como uma variável importante em estudos relacionados com o contexto educativo (Almeida, 1992, 1996ab; Ceci, 1991; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004), sendo útil na análise dos problemas de aprendizagem e decisões vocacionais dos alunos.

Em relação ao **autoconceito** e **variáveis de estudo**, seguimos os mesmos procedimentos (análise de variância *F-oneway*). Assim, tomando as variáveis psicológicas descritas e os alunos repartidos pelos quatro grupos de percurso académico apresentamos no quadro 4.29 os resultados obtidos.

Quadro 4.29 - Resultados nas variáveis de estudo e autoconceito, segundo o percurso escolar dos alunos.

Grupos	(N = 32) - G1 - Retidos		(N=41) - G2 - C. Socioprofissionais		(N=80) - G3 - C. Profissionais		(N=135) - G4 - C. Académicos	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Variáveis								
Popularidade	8,2	1,89	8,3	1,99	8,1	1,88	8,4	1,49
Satisfação/Felicidade	7,0	1,08	7,0	1,48	7,0	1,35	7,2	1,08
Ansiedade	4,4	2,29	3,8	2,13	4,5	1,81	5,0	1,88
Estatuto intelectual	7,9	2,89	8,0	2,35	8,2	2,19	11,6	1,50
Aparência física	4,8	2,17	5,1	2,15	4,4	2,11	5,0	1,90
Comportamento	9,7	2,91	10,5	1,70	10,5	2,27	11,6	1,50
PHSCS Global	41,9	9,26	42,7	9,21	42,7	7,69	47,1	6,14
Abordagem profunda	17,4	3,58	17,4	3,43	18,2	3,93	21,1	4,59
Abordagem superficial	18,8	3,93	17,2	3,62	17,2	3,62	15,2	4,70

Da leitura do quadro observa-se que, na generalidade, se registam diferenças de médias em função dos percursos formativos dos alunos em todas as provas singulares e no autoconceito global. De referir que, no que concerne ao **autoconceito**, as discrepâncias de médias são progressivas, isto é, aumentam do G1 para o G4, à exceção de três dimensões (*satisfação/felicidade*, *popularidade* e *aparência física*). As maiores diferenças situam-se no **autoconceito académico** (MG1 = 7,9; MG2 = 8,0; MG3 = 8,2 e MG4 = 11,6) e no **autoconceito global** (MG1 = 41,9; MG2 = 42,7; MG3 = 42,7 e MG4 = 47,1), destacando-se pela positiva o G4. No que se refere à **abordagem ao estudo** e tendo em conta que a *abordagem profunda* está mais relacionada com os bons resultados, verifica-se que os estudantes que compõe o G4 a utilizam mais, em detrimento dos alunos (G1 e G2) com piores resultados que se associam mais à *abordagem superficial*. O grupo que mais se diferencia é o G4 (AP = 21,1; AS = 15,2), por oposição ao G1 (AP = 17,4; AS = 18,2).

Apreciando a magnitude das diferenças (Quadro 4.30), constata-se que são estatisticamente significativas na maioria das dimensões do **autoconceito**, no autoconceito global e nos dois fatores da **abordagem ao estudo**. Excetuam-se a *popularidade*, *satisfação/felicidade* e *aparência física* que não se encontram relacionadas com o percurso académico. Uma revisão da literatura indica-nos que o *autoconceito global e académico* se relacionam positivamente com o desempenho escolar (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005; Formiga, 2004; Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Hong & Ho, 2005; Marturano, 2004; Marturano & Loureiro, 2003; Miranda, 2003; Okano, 2001; Peixoto, 2004). Sendo certo que existe uma grande influência das notas, nomeadamente a matemática, nas escolhas de percurso, esta constatação "tende a confirmar a preposição de que o desempenho

escolar e as experiências de aprendizagem têm uma relação direta com as escolhas” (Carmo & Teixeira, 2004). Porém no que concerne à dimensão *aparência física* e *popularidade* também noutros estudos (Cia & Barham, 2008; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Veiga, 2006), se mostrou independente do rendimento escolar. No que concerne à **abordagem ao estudo**, os resultados estão em consonância com os observados noutras investigações (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977).

Quadro 4.30 - Diferenças nos resultados das variáveis de estudo e autoconceito, segundo o percurso académico dos alunos.

Variáveis	Mean- square	GI	F	Sig.
Popularidade	1,341	3	0,469	0,704
Satisfação/Felicidade	1,296	3	0,898	0,443
Ansiedade	11,252	3	3,092	0,028
Estatuto intelectual	62,974	3	12,079	0,000
Aparência física	6,371	3	1,580	0,195
Comportamento	31,746	3	8,676	0,000
PHCSCS Global	418,353	3	8,189	0,000
Abordagem profunda	260,345	3	15,017	0,000
Abordagem superficial	154,828	3	8,831	0,000

Analisando a relação entre as **atribuições causais** e o **percurso académico** constata-se, através do quadro 4.31, que os grupos diferem entre si na forma como atribuem os seus sucessos e insucessos. No entanto, essas diferenças atingem maior magnitude nas atribuições para o sucesso, nomeadamente no *esforço* e *sorte*. Isto é, os estudantes dos grupos G3 e G4, alunos que seguiram para o 10º ano, atribuem grande importância ao *esforço* (M = 2,2; M = 2,2), enquanto os alunos que compõe os grupos G1 e G2 (alunos que não completaram o 9º ano, lhe atribuem uma importância menor com (M = 3,2; M = 2,6), respetivamente. Estes resultados são coincidentes com outros estudos (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005b) em que a grande maioria dos alunos valoriza a capacidade e o esforço para explicar os seus bons resultados

escolares. Encontramos, no entanto, a atribuição à *sorte* menos valorizada pelos grupos G2 e G3 (M = 4,2; M = 4,3) do que pelos grupos G1 e G4 (M = 3,9; M = 4,1). Também de acordo com a literatura (Almeida, Miranda, Rosendo, Fernandes, Alves, & Magalhães, 2006; Barros & Barros, 1993; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005b) os melhores alunos, tal como neste estudo (G4), recorrem mais a atribuições externas do que os alunos de fraco rendimento (G2 e G1).

Quadro 4.31 - Relação entre variáveis motivacionais e percurso académico.

Grupos	(N = 33) - G1 -		(N=41) - G2 -		(N=79) - G3 -		(N=137) - G4 -	
	Retidos		C. Socioprofissionais		C. Profissionais		C. Académicos	
Variáveis	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Sucesso esforço	3,2	1,58	2,6	1,39	2,2	1,29	2,2	1,48
Sucesso método	3,2	0,89	3,2	0,93	3,2	0,98	2,9	0,94
Sucesso bases	3,3	1,08	3,4	1,00	3,8	0,97	3,3	0,96
Sucesso professor	3,4	1,25	3,3	1,01	3,3	1,19	3,6	1,17
Sucesso sorte	3,9	1,14	4,2	1,10	4,3	1,29	4,1	1,41
Sucesso capacidade	4,0	1,56	4,3	1,23	4,3	1,22	4,1	1,41
Insucesso esforço	3,2	1,59	2,9	1,75	2,7	1,51	2,7	1,55
Insucesso método	3,0	1,24	3,2	0,96	3,4	1,01	3,1	0,99
Insucesso bases	3,3	0,97	3,2	0,91	3,4	0,94	3,1	0,84
Insucesso professor	3,9	1,30	4,1	1,08	3,9	1,22	3,8	1,16
Insucesso sorte	3,7	0,95	3,7	1,06	3,4	1,11	3,8	1,15
Insucesso capacidade	3,8	1,41	4,0	1,36	4,3	1,27	4,5	1,27

Quanto ao *método* de estudo, os estudantes do grupo G4 atribuem maior importância para o **sucesso** (M = 2,9) do que os restantes grupos que valorizam este fator de igual modo, atribuindo a mesma média (M = 3,2). Em relação às *bases* anteriores, destaca-se o grupo G3 desvalorizando esta dimensão quando comparada com os restantes grupos. No que concerne às justificações do **insucesso** verificamos que os alunos que seguiram cursos académicos e profissionalizantes valorizam muito o *esforço* (M = 2,7), seguindo-se os estudantes que mudaram para CEF (M = 2,9) e, por fim, os retidos (M = 3,2). As maiores diferenças de atribuição do **insucesso** situam-se

no fator *capacidade* onde os alunos com opção por percurso mais exigente dão menos importância à capacidade ($M = 4,5$).

Verificando se as diferenças encontradas nas justificações dos estudantes quanto ao **sucesso** ou **fracasso** são estatisticamente significativas, constatamos através do quadro 4.32, que a maior parte dessas diferenças assumem significância estatística nas atribuições ao **sucesso**, designadamente nas dimensões *esforço* ($F = 5,307$; $p = 0,00$); *sorte* ($F = 8,802$; $p = 0,00$); *bases* ($F = 3,544$; $p = 0,02$) e *método* ($F = 3,124$; $p = 0,03$).

Quadro 4.32 - Efeito da interação entre variáveis motivacionais e grupos de percurso académico.

Variáveis motivacionais	Mean-square	GI	F	Sig.
Sucesso esforço	10,874	3	5,307	0,00
Sucesso método	2,802	3	3,124	0,03
Sucesso bases	3,355	3	3,544	0,02
Sucesso professor	2,686	3	1,991	0,12
Sucesso sorte	13,778	3	8,802	0,00
Sucesso capacidade	1,471	3	0,799	0,50
Insucesso esforço	3,202	3	1,299	0,30
Insucesso método	1,675	3	1,604	0,19
Insucesso bases	1,107	3	1,385	0,25
Insucesso professor	1,281	3	0,910	0,44
Insucesso sorte	2,827	3	2,326	0,08
Insucesso capacidade	5,840	3	3,453	0,02

Relativamente às diferenças de médias nas atribuições ao **fracasso** encontradas nos diferentes grupos de alunos de acordo com o seu percurso académico, apenas se registam diferenças com significado estatístico na dimensão *capacidade*, justificando mais os seus **insucessos** com a falta de *capacidade* os alunos com *retenções* e aqueles que transitaram para cursos *socioprofissionais*. Constatamos assim, e de acordo com a literatura (Weiner, 1979, 1988, 2001), que as inferências causais que se constroem com base nos desempenhos prévios determinam as expectativas dos alunos

relativamente aos objetivos futuros. Assim neste estudo, os alunos que não completaram o 9º ano (G1 e G2), atribuíram o seu fracasso à falta de capacidade, causa interna e incontrolável, resultados estes corroborados por *Weiner* (1995). Neste sentido, comprovamos a hipótese III, observando uma diferenciação nas variáveis psicológicas quando comparamos o percurso académico dos alunos.

H4 – Impacto das variáveis familiares no percurso - As variáveis do contexto familiar, têm impacto no percurso vocacional/escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente nas suas opções vocacionais.

No que concerne às relações observadas entre as **variáveis familiares** tomadas constatamos, através do quadro 4.33, que no *apoio escolar*, dos 208 estudantes que referiram dispor de apoio, 103 (50,1%) corresponde aos alunos que seguiram cursos académicos (G4). Segue-se o G3 onde 53 (25,7%) sujeitos afirmam ter apoio e os restantes 24,2% distribuem-se igualmente pelos grupos G2 (12,1%) e retidos G1 (12,1%), sendo patente uma distribuição discrepante, em que os estudantes que se sentem mais apoiados pelos pais são os que seguiram percursos mais longos e mais exigentes.

Quanto à *ocupação de tempos livres*, a maioria dos alunos (86,5%) que dedicam tempo livre a atividades culturais seguiram para o 10º ano (G4 e G3), enquanto que os estudantes que integram os grupos G2 e G1 apresentam percentagens muito baixas e próximas (5,8%; 7,7%) de frequência de atividades culturais, dedicando-se mais a atividades lúdicas, 11,3% e 12,1% respetivamente do G2 e G1. Constata-se pois uma diferenciação dos grupos em relação às atividades que desenvolvem em tempo livre.

Quadro 4.33 - Relação entre variáveis familiares e percurso académico.

Estilos	Grupos	G1 -	G2	G3 -	G4	Total
	Sim	25 (12,1%)	25 (12,1%)	53 (25,7%)	103 (50,1%)	206 (100,0%)
Apoio	Não	8 (9,9%)	15 (18,5%)	26 (32,1%)	32 (39,5%)	81 (100,0%)
	Actividades lúdicas	15 (12,1%)	14 (11,3%)	35 (28,2%)	60 (48,4%)	124 (100,0%)
OTL	Actividades des. sociais	12 (11,7%)	22 (21,4%)	28 (27,2%)	41 (39,8%)	103 (100,0%)
	Actividades culturais	4 (7,7%)	3 (5,8%)	17 (32,7%)	28 (53,8%)	52 (100,0%)
H. Aca	Sem esc ou 1º ciclo	5 (13,9%)	10 (27,8%)	12 (33,3%)	9 (25,0%)	36 (100,0%)
H. Aca	Ensino básico	16 (9,4%)	22 (12,9%)	52 (30,6%)	80 (47,1%)	170 (100,0%)
H. Aca	Ensino Secundário	6 (12,8%)	3 (6,4%)	9 (19,1%)	29 (61,7%)	47 (100,0%)
H. Aca	Ensino Superior	3 (13,6%)	2 (9,1%)	3 (13,6%)	14 (63,6%)	22 (100,0%)
NSE	Baixo	1 (3,6%)	4 (14,3%)	6 (21,4%)	17 (60,7%)	28 (100,0%)
NSE	Médio inferior	21 (13,3%)	29 (18,4%)	47 (29,7%)	61 (38,6%)	158 (100,0%)
NSE	Médio superior	5 (11,1%)	2 (4,4%)	8 (17,8%)	30 (66,7%)	45 (100,0%)
NSE	Alto	3 (7,9%)	2 (5,3%)	11 (28,9%)	22 (57,9%)	38 (100,0%)
Exp.	Ensino básico	2 (0,0%)	2 (0,0%)	2 (100,0%)	0 (0,0%)	2 100,0%)
Exp.	Ensino secundário	16 (17,8%)	20 (22,2%)	31 (34,4%)	23 (25,6%)	90 (100,0%)
Exp.	Ensino superior	16 (11,5%)	14 (12,2%)	45 (28,0%)	112 (48,4%)	187 (100,0%)

Assim, o G4 privilegia as atividades culturais, seguindo-se as lúdicas e por fim as desportivas. O G3 elege as atividades desportivas seguidas das culturais e finalmente as lúdicas. O G2 prioriza as desportivas, depois as lúdicas e por fim as culturais. O G1 realça as lúdicas, em seguida as desportivas e finalmente as culturais. Quanto às *habilitações académicas* do casal também se diferenciam, quando cruzadas com os grupos de *percurso escolar*. Assim, os estudantes cujos pais detêm o nível de ensino mais elevado corresponde aos estudantes do grupo (G4) dos quais (63,6%) seguiram cursos académicos, enquanto a percentagem mais baixa (25,0%) que seguiu este percurso, se encontra nos pais dos alunos que têm o nível académico inferior. Nos filhos dos pais que detêm o ensino secundário e que seguiram cursos académicos, também se verifica uma boa percentagem (61,7%), seguindo-se os do nível de ensino básico com (43,1%).

Em relação às associações das opções de **percurso escolar** tomadas pelos estudantes em função do nível **socioeconómico** familiar de pertença, verifica-se que, os grupos que apresentam um nível socioeconómico *alto, médio superior e baixo* que seguem *cursos académicos*, apresentam percentagens muito equivalentes (57,9%; 67,9% e 60,7%) respetivamente, enquanto daqueles que pertencem a um nível *médio inferior* apenas (38,6%) seguem *cursos académicos*. É também neste nível que se encontra a maior percentagem de estudantes que seguiram *cursos profissionalizantes* (29,7%). Quanto às *expectativas* de extensão de escolaridade analisamos o nível do *ensino secundário e ensino superior*, sendo de desprezar o *ensino básico* por ter um número muito reduzido. Assim, será de referir que dos pais que esperam que os filhos atinjam o *nível superior* (48,4% e 28,0%) pertencem ao G4 e G3 respetivamente. Aqueles que têm como *expectativas* o *ensino secundário* incluem -se também nos grupos G4 e G3, mas de uma forma inversa, isto é, a maior percentagem (34,4%), está no G3, *cursos profissionalizantes* e a menor (25,6%) nos *cursos académicos* G4. Procedemos de seguida a uma análise aplicando o *test* de qui-quadrado para verificar se as diferenças encontradas nas diferentes variáveis familiares observadas tinham significado estatístico.

Quadro 4.34 - Diferenças nas variáveis familiares segundo o percurso académico.

V. Familiares	Qui-quadrado	gl	Sig.
Apoio	4,18	3	0,24
Ocupação de tempos livres	9,92	6	0,13
Habilitações académicas casal	19,79	9	0,02
Nível socioeconómico	19,79	9	0,02
Expectativas dos pais - percurso	37,67	6	0,00

Observando o quadro 4.34 constatamos a existência de diferenças significativas em três das variáveis presentes. Habilitações académicas ($X^2 = 19,79$; gl = 9; p = 0,02);

nível socioeconómico ($X^2 = 19,79$; $gl = 9$; $p = 0,02$) e expectativas dos pais quanto à extensão da escolaridade dos filhos ($X^2 = 37,67$; $gl = 6$; $p = 0,00$).

Passando à análise das dimensões do **QEEP** verificamos que a dimensão *alta responsividade* ($M = 30,1$) se associa à opção por *cursos académicos* (G4) enquanto a *baixa responsividade* ($M = 27,8$) está ligada à opção por *cursos socioprofissionais* (G2). Nos outros dois grupos (G1 e G3) registam-se resultados equivalentes ($M = 29,0$ e $M = 28,8$), respetivamente. Em relação à dimensão *supervisão* os valores são próximos, sendo de mencionar que os grupos com mais *alta supervisão* se encontram associados aos grupos de percurso que seguiram para o 10º ano (G3 e G4).

Quadro 4.35 - Resultados nas dimensões do QEEP segundo o percurso académico.

Grupos	(N = 32) - G1		(N=41) - G2		(N=80) - G3 –		(N=138) - G4 – C.	
	Retidos		C. Socioprofissionais		C.. Profissionais		Académicos	
Dimensões do QEEP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Responsividade	29,0	4,19	27,8	5,77	28,8	4,07	30,1	3,30
Supervisão	29,8	6,34	29,8	7,46	29,4	5,06	30,9	5,01

Analisados os efeitos da interação entre as dimensões do **QEEP** e os **grupos de percurso** e verificado através da análise de variância (*F-oneway*), se as discrepâncias encontradas são significativas, obtivemos os seguintes resultados, para a dimensão *responsividade* ($F = 3,892$; $gl = 3$; $Sig = 0,01$) e para a *supervisão* ($F = 1,429$; $gl = 3$; $Sig = 0,23$). Constatam-se assim, a existência de uma distribuição diferenciada e estatisticamente significativa, dos estudantes pelos grupos de percurso escolar, em função da *responsividade* dos pais.

Observando os quadros 4.34 e 4.35 constatamos que as variáveis *habilitações literárias*, níveis *socioeconómicos*, *expectativas de extensão* de escolaridade e

responsividade parental são de entre as variáveis familiares, aquelas que apresentam diferenças significativas quando cruzadas com os grupos de percurso académico.

Tomando os tipos de **estilo educativo parental** para análise e cruzando com o *percurso académico* consumado dos alunos que compõe a nossa amostra, verificamos no quadro 4.36 uma discrepância dos resultados de percurso em função do tipo de estilo. Assim, o estilo *autorizado*, embora esteja presente em todas as opções de percurso, destaca-se com uma percentagem de (25,9%) dos estudantes que seguiram *cursos académicos* (G4), enquanto (10,5%) seguiram *cursos profissionalizantes* (G3), (7,0%) mudaram para *cursos socioprofissionais* (G2) e (5,6%) ficaram *retidos* (G1). Pelo contrário, apenas (7,0%) dos estudantes que seguiram *cursos académicos* (G4), percecionam os pais com o estilo *negligente*. Segue-se o (G3) com (9,1%), o (G2) com (5,6%) e o (G1) com 4,2%.

Quadro 4.36 - Estilo educativo parental e percurso académico.

Grupos		G1 -	G2 -	G3 -	G4 -
Estilo	Negligente	6 (4,2%)	8 (5,6%)	13 (9,1%)	10 (7,0%)
	Autoritário	2 (1,4%)	3 (2,1%)	3 (2,1%)	7 (4,9%)
	Permissivo	2 (1,4%)	3 (2,1%)	6 (4,2%)	10 (7,0%)
	Autorizado	8 (5,6%)	10 (7,0%)	15 (10,5%)	37 (25,9%)
Total		18 (12,6%)	24 (16,8%)	37 (25,9%)	64 (44,8%)

Esta distribuição evidencia, que o estilo educativo parental *autorizado*, está associado ao percurso mais exigente e provavelmente mais extenso. Pelo contrário, o estilo *negligente* estará mais associado à retenção e à opção por cursos menos exigentes. Os outros dois estilos, *autoritário* e *permissivo* apresentam uma distribuição equivalente e com menor expressão. Assim, a implicação dos pais no processo educativo dos filhos é também um bom preditor “da trajetória educativa do aluno” (González-Pienda, 2007, p.197).

Analisada a magnitude das relações entre os diferentes estilos e os grupos de percurso escolar, observamos um qui – quadrado de ($X^2 = 7,268$; $gl = 9$; $p = 0,61$), que não nos mostra diferenças estatisticamente significativas. Esta constatação limita-nos a confirmação da hipótese IV. No entanto, a influência dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos é reconhecida pela literatura da área e pelas práticas da orientação vocacional (Pinto & Soares, 2001). Uma explicação possível será a natureza dessa relação. De acordo com González-Pienda (2007) o contexto familiar incide significativamente sobre as variáveis cognitivas e motivacionais “que o aluno põe em jogo no processo concreto de aprendizagem e através delas, sobre o rendimento académico” (p. 197). Por sua vez, os resultados escolares também se correlacionam com as metas académicas (Barca et al., 2007; Valle, Núñez, Rodríguez, & González-Pomariega, 2002) e como tal, têm impacto no percurso escolar. Em termos da nossa hipótese IV, apenas algumas variáveis sociofamiliares que consideramos se apresentam estatisticamente associadas com os percursos académicos diferenciados da nossa amostra.

H5 – Impacto das variáveis psicológicas e sócio-familiares no rendimento académico – O impacto, no rendimento académico, das variáveis psicológicas do aluno é maior do que o impacto das variáveis sócio-familiares.

Para avançarmos nas análises inerentes à verificação da hipótese 5, e atendendo a que conseguimos a média das classificações finais do 9º ano (2009), de apenas 245 alunos, importa reduzirmos o número de variáveis no modelo de regressão ao nível das variáveis psicológicas, por forma a garantirmos cerca de dez alunos por cada variável a incluir na análise. Assim, consideraremos duas atribuições

para o sucesso e duas para o fracasso, duas dimensões do autoconceito, a nota global na bateria do raciocínio e o estilo cognitivo. A escolha destas dimensões incidu naquelas que, neste estudo, apresentaram correlações mais elevadas com a média final do rendimento académico dos alunos. Em termos de atribuição de resultados de sucesso as duas condições mais correlacionadas são as bases de conhecimentos ($r=-.22$) e a sorte ($r=-.35$). Em relação ao fracasso escolar, as atribuições mais correlacionadas foram a capacidade ($r=.21$) e as atitudes do professor ($r=-.13$). Para o autoconceito as dimensões selecionadas são o autoconceito global ($r=.41$) e o académico ($r=.49$) por ser onde se encontram as maiores correlações com a média das notas escolares no 9º ano. Quanto à abordagem ao estudo incluímos os dois fatores que constituem a escala: a abordagem profunda ($r=.24$) e a abordagem superficial ($r=-.36$). Tomamos ainda, a bateria de raciocínio (BPR7/9), variável que apresenta a maior associação com o rendimento académico ($r=.57$) e a variável estilo cognitivo (GEFT) com a seguinte correlação ($r=.39$). Para esta análise de regressão dos resultados escolares incluímos para além das variáveis psicológicas descritas as variáveis familiares (classe social, habilitações do casal, expectativas dos pais, responsividade e supervisão). O modelo da regressão revela-se estatisticamente significativo $F(7,192)=40.923$; $p<.0001$).

Quadro 4.37 - Análise de regressão da média das notas no 9º ano, tomando-as variáveis psicológicas e familiares.

Preditores	R	R2	Beta	T	Sig.
1- BPR7/9	0,55	0,29	0,408	8,232	0,000
2- PHCSCS- Estatuto intelectual	0,66	0,42	0,290	5,718	0,000
3- Processamento superficial	0,71	0,49	-0,206	-4,223	0,000
4- HABILITAÇÕES DOS PAIS	0,73	0,53	0,133	2,723	0,007
5- Atribuição à sorte no sucesso	0,75	0,56	0,137	2,761	0,006
6- Processamento profundo	0,77	0,57	0,158	3,292	0,001

Preditores	R	R2	Beta	T	Sig.
7- Atribuição às bases no sucesso	0,77	0,58	-0,115	-2,350	0,020

Observando o quadro 4.37 verifica-se que a variável que melhor explica (29%), o rendimento académico é a bateria do raciocínio $F(1) = 83,710$; $p < .0001$). Esta constatação está em consonância com a literatura que refere a necessidade de considerar a inteligência como uma variável importante em estudos relacionados com o rendimento académico (Almeida, 1992, 1996ab; Lemos, 2007; Lopes, 2007; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004). Segue-se o autoconceito académico (13%) que também se revela com um bom poder explicativo $F(2)=73,963$; $p < .0001$) o que nos remete para a importância de valorização também de outros aspetos para além dos cognitivos. Por seu turno, o processamento superficial explica uma parte (7%), do insucesso $F(3)= 65,280$; $p < .0001$). Das variáveis familiares destacaram-se as habilitações literárias dos pais $F(4)= 56,898$; $p < .0001$). Desta análise ressalta que o maior contributo explicativo dos resultados escolares é proporcionado pelas variáveis psicológicas que no seu conjunto explicam 54% do rendimento académico, enquanto as variáveis familiares explicam diretamente apenas 4%. Estes resultados confirmam a hipótese 5. No entanto, neste estudo, quando correlacionamos cada uma das variáveis familiares com a média das notas dos filhos no 9º ano, constata-se associações com significado estatístico sendo de destacar as habilitações literárias do casal ($r=.27$) as expectativas dos pais ($r=.28$) quanto à extensão da escolaridade dos filhos e a dimensão responsividade ($r=.20$) do estilo educativo parental. Sem menosprezar a importância dos fatores familiares que “de uma forma mais ou menos direta e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos” (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves,

Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá, & Santos 2005, p. 3629), importa pois, considerar o tipo de relação existente entre as variáveis familiares e o desempenho, admitindo que essa influência possa ser indireta, logo menos visível neste tipo de análise. Isto porque, alguma literatura na área refere que a relação evidenciada entre as variáveis do contexto familiar e o rendimento académico é indireta (Castejón & Pérez, 1998; Martínez-Pons, 1996; Sheldon, 2002; Xu & Corno, 2003), sendo que, o contexto familiar influencia significativamente as variáveis cognitivo-motivacionais que o aluno mobiliza no processo de aprendizagem e conseqüentemente no rendimento escolar (González-Pienda, 2007). Face a estes resultados podemos dizer que a hipótese 5 se confirma.

H6 – Existem diferenças de percurso académico associadas a variáveis familiares e pessoais.

Em relação à hipótese 6 importa clarificar o conceito de “percurso escolar”. No final do 9ºano alguns alunos prosseguiram estudos no ensino secundário seja uma vertente mais académica (n=130; G4) ou numa vertente mais profissionalizante (n=80; G3), alguns alunos ficaram retidos (n=33; G1) e outros mudaram de percurso antes de terminar o 9º ano, frequentando cursos de educação/formação (n=41; G2). Tendo em conta estes quatro grupos de estudantes, a análise vai considerar a sua diferenciação nas seguintes variáveis: classe social e expectativas dos pais, assim como a nota global na bateria de raciocínio e a dimensão do autoconceito. Para esta estatística procedemos à análise de variância tomando tais variáveis. Dada a reduzida correlação entre a classe social e as expectativas dos pais ($r=.15$), faremos a análise univariada de

variância para as dimensões sócio-familiares. Em relação ao autoconceito académico e nota global na bateria, a correlação encontrada situou-se em .32, a opção foi também pela utilização da análise de variância univariada. No quadro 4.38 observam-se diferenças nas médias das variáveis independentes tomadas, em função dos tipos de percurso final.

Quadro 4.38 - Resultados nas variáveis psicológicas e familiares segundo o percurso académico.

Variáveis	Percurso final	N	Média	DP
PHCSCS – estatuto intelectual	G1 Retidos	19	7,9	2,89
	G2 Cursos socioprofissionais	17	8,0	2,35
	G3 Cursos Profissionalizantes	80	8,2	2,19
	G4 Cursos Académicos	135	9,8	2,24
BPR7/9	G1 Retidos	31	9,8	2,46
	G2 Cursos socioprofissionais	41	10,2	2,43
	G3 Cursos Profissionalizantes	79	11,4	2,37
	G4 Cursos Académicos	138	12,9	2,53
Expectativas pais	G1 Retidos	32	2,5	0,51
	G2 Cursos socioprofissionais	34	2,4	0,50
	G3 Cursos Profissionalizantes	78	2,6	0,55
	G4 Cursos Académicos	135	2,8	0,38
Classe social	G1 Retidos	30	1,3	0,45
	G2 Cursos socioprofissionais	37	1,1	0,44
	G3 Cursos Profissionalizantes	72	1,3	0,31
	G4 Cursos Académicos	130	1,4	0,49

Assim, os alunos que seguiram para cursos mais académicos no 10º ano (G4), apresentam resultados superiores em todas as variáveis. Têm melhor autoconceito académico, maior capacidade de raciocínio, os pais têm mais altas expectativas e pertencem a agregados familiares com melhor nível socioeconómico, quando comparados com os outros grupos. Seguem-se os alunos que seguiram cursos profissionalizantes (G3) no 10º ano com as notas intermédias. Em relação aos dois grupos (G1 e G2) que não completaram o 9º ano no tempo previsto, os resultados

oscilam conforme a variável em causa. Deste modo, os alunos retidos (G1) são de um nível socioeconómico equivalente ao G3 (logo superior ao G2), os seus pais têm expectativas mais altas do que os pais do G2 relativamente à extensão da escolaridade, mas os estudantes do grupo dos retidos (G1) apresentam menor capacidade de raciocínio e mais baixo autoconceito académico do que os alunos que mudaram de percurso antes de terminarem o 9º ano (G2). Esta constatação parece indicar que a decisão de retenção estará mais relacionada com o nível socioeconómico do agregado familiar (que é superior ao do G2) e que simultaneamente também pretende uma extensão de escolaridade do filho mais prolongada.

Quadro 4.39 - Síntese da análise de variância das variáveis psicológicas e familiares segundo o percurso académico.

Variáveis	F	Sig.	Contrastes
PHCSCS- estatuto intelectual	12,079	0,000	G1, G2, G3 < G4
BPR7/9	22,159	0,000	G2 < G3; G1, G2, G3 < G4
Expectativas pais	12,071	0,000	G1, G2, G3 < G4
Classe social	4,480	0,004	G2 < 4

Constatada a existência de diferenças de percurso académico associadas a variáveis pessoais e familiares (hipótese VI), procedemos à análise de variância (Quadro 4.39), no sentido de verificar a significância estatística de tais diferenças, tendo-se comprovado a diferenciação dos alunos que compõem os grupos de percurso escolar (G1; G2; G3; e G4), nas variáveis pessoais (Bateria de raciocínio e autoconceito académico) e familiares (classe social e expectativas dos pais), quando contrastados, de uma forma significativa.

Estes resultados são consonantes com outras evidências empíricas: na **BPR7/9** (Almeida, 1988; Candeias & Almeida, 2005; Lemos 2007); no **autoconceito académico** (Carmo & Teixeira, 2004; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005); no **nível**

socioeconómico (Betz & Fitzgerald, 1987; Gottfredson, 1981, 2002; Saavedra, 2001) e **nas expectativas dos pais** (Barca et al., 2007; Hoff, Laursen, & Tardiff, 2002; Valle, Núñez, Rodríguez, & González-Pomariega, 2002), que apontam para a importância destas variáveis psicológicas e familiares no percurso académico dos alunos.

CONCLUSÃO

Considerações prévias

Nesta tese e para cumprir os objetivos delineados, analisamos o impacto das variáveis psicológicas e familiares no rendimento académico e no percurso escolar de adolescentes que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Identificámos as características dos alunos do 8º ano tomando, por um lado, **variáveis pessoais** (inteligência, estilos cognitivos, autoconceito, atribuições causais e abordagem ao estudo) e **familiares** (nível socioeconómico, expectativas dos pais quanto à extensão da escolaridade dos filhos, apoio escolar, atividades de tempos livres e estilos educativos parentais), e por outro, **variáveis mais académicas** (rendimento escolar, retenções, abandono escolar e opções ou percursos académicos). Estes percursos escolares foram analisados em função do rendimento académico, eventual abandono, escolha de vias alternativas de formação menos exigentes ou prestigiadas socialmente (exemplo - cursos de educação formação) e decisões vocacionais (no 10º ano), isto é, a opção por cursos profissionalizantes *versus* cursos mais académicos, tendencialmente mais escolhidos pelos alunos que, à partida, pensam aceder a um curso no Ensino Superior.

Ao longo das últimas décadas têm sido frequentes os estudos realizados sobre os determinantes do rendimento académico, isto é, sobre os fatores que interferem na aprendizagem e consequentemente no sucesso/insucesso escolar. De acordo com um recente estudo da OCDE (2011), os alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos obtêm excelentes resultados académicos, desde que frequentem escolas com determinadas características que promovam a resiliência (capacidade de

vencer em condições adversas). Analisadas as razões justificativas destes resultados, este e outros estudos (OCDE, 2011), indicam que técnicas de incentivo ao aluno, programas especiais e projeto educativo, promovidos pelas escolas, contribuem para a resiliência académica dos alunos. Estes estudos evidenciam que há duas características que contribuem para a resiliência: i) interesse em aprender; e ii) horas de aula sobre matérias nucleares (ciência, matemática e língua materna). Neste contexto, a formação de professores e o seu desenvolvimento pessoal são, indubitavelmente, pilares fundamentais para o sucesso educativo. Capacitar os professores para adotar uma prática profissional fundamentada é função do ensino superior. Este, ao reconhecer a sua responsabilidade de ser um pilar do sucesso educativo, assume o compromisso do investimento na investigação, da disseminação do conhecimento e do serviço às comunidades. Urge promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que conduzam à avaliação e melhoria contínua da prática, onde as experiências de aprendizagem provoquem as mudanças necessárias à transformação das escolas, tornando-a instrumento de mobilidade social, por facultar a todos os alunos a possibilidade de beneficiar de uma educação de qualidade. Esta é uma novidade que poderá revolucionar o sistema educativo e nos faz refletir sobre a importância do contexto escolar.

Contributos empíricos da tese

Neste estudo, procurámos perceber de que forma as variáveis pessoais e sociofamiliares interferem nos níveis de insucesso e nos percursos escolares de alunos do 3º ciclo do ensino básico. Relativamente ao primeiro objetivo desta pesquisa (identificar as características dos alunos do 8º ano) destacámos que os resultados observados na bateria de raciocínio (Quadro 4.1) são próximos dos encontrados na

aferição nacional da bateria (Almeida & Lemos, 2006). Quando analisados os resultados dos estudantes em função do género, constatam-se diferenças estatisticamente significativas na prova RM ($t = 6,31$; $p = 0,00$), na prova RN ($t = 2,25$; $p = 0,03$) e na BPR ($t = 2,18$; $p = 0,03$), a favor dos rapazes. Este sentido da diferença é referido também, noutros estudos (Almeida, 1988; Almeida & Campos, 1986; Almeida & Lemos, 2006; Lemos, 2007, Lopes, 2007). Ainda nas variáveis cognitivas, mas no que se refere ao *estilo cognitivo*, observa-se que do total de 297 estudantes avaliados, 103 (28,7%) são tipicamente independentes de campo, enquanto 82 (27,4%) são dependentes de campo, ficando na faixa intermédia 112 (43,9%) alunos. Quando se analisam as diferenças de género, não se observam diferenças estatisticamente significativas contrariamente à literatura que aponta maior dependência de campo nas raparigas (Guisande, Almeida, Pinheiro, & Páramo, 2005; Ponte, 2006; Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1987). Em relação às *atribuições causais* para o sucesso, e atendendo a que a pontuação é inversa, as duas maiores atribuições são ao esforço ($M = 2,4$) e método, enquanto o menos valorizado é a sorte ($M = 4,5$). Para o insucesso, os alunos valorizam também o esforço ($M = 2,8$) e o método ($M = 3,2$), acrescentando as bases ($M = 3,2$). Como menos valorizados registam-se a capacidade ($M = 4,3$), o professor ($M = 3,9$) e a sorte ($M = 3,7$). Analisadas as diferenças em função do género (Quadro 4,6), embora vão no mesmo sentido, não se observam diferenças estatisticamente significativas, contrariamente à investigação na área que refere que as raparigas valorizam mais o esforço e método para o sucesso do que os rapazes (Faria, 1997; Fraga, Barca, & Cadavid, 2006; Lopes, 2007; Stipek, 2002).

Quanto ao *autoconceito* observam-se diferenças estatisticamente significativas em função do género (Quadro 4.9) no autoconceito global ($t = 3,07$; $p = 0,00$) e em

todas as dimensões à exceção do fator popularidade e estatuto intelectual. As diferenças são a favor do género masculino, excetuando o fator comportamento a favor do sexo feminino. Estes resultados são coincidentes com a investigação na área (Veiga, 2006). No que concerne à *abordagem à aprendizagem*, verificámos (Quadro 4.10) que existem diferenças com significado estatístico, em função do género utilizando os sujeitos do sexo masculino mais frequentemente uma abordagem superficial ($t = 3,46$; $p = 0,00$). Na *abordagem profunda* as alunas apresentam uma média mais elevada, mas essa diferença apenas se aproxima do nível crítico de significância ($p = 0,07$). Observando o impacto do género na abordagem ao estudo constatamos que estes resultados estão em consonância com a literatura na área (Biggs, 1987 a,b; Biggs, Kember, & Leung, 2001; Carvalho, 2002; Richardson, 2000).

Em termos das hipóteses de investigação, verificámos uma associação estatisticamente significativa entre os resultados nas variáveis psicológicas e o rendimento escolar dos alunos (hipótese 1). Especificando os resultados estatísticos de cada prova de *per si*, constata-se que as provas *RV* (raciocínio verbal) e *RN* (raciocínio numérico) são as que revelam maiores índices correlacionais com o **desempenho escolar**, respetivamente em *Português* e *Matemática*, tanto no 8º (Prova *RV*: $r = .47$; $p < .001$; Prova *RN*: $r = .47$; $p < .001$), como no 9º ano de escolaridade (Prova *RV*: $r = .44$; $p < .001$; Prova *RN*: $r = .47$; $p < .001$). Estas correlações mais elevadas nestas disciplinas, de acordo com os estudos revisitados, ocorrem pela similaridade entre os conteúdos do teste e o currículo destas unidades curriculares (Almeida, 1988b; Almeida & Campos, 1986; Pinto, 1992; Primi & Almeida, 2000; Ribeiro, 1998), situação esta que importa valorizar. De facto, as correlações registadas rondam os .50, havendo já um consenso geral acerca da correlação moderada a forte entre as medidas de inteligência

geral e as medidas de realização escolar, apontando a literatura para correlações que se aproximam de .50 (Gustafsson & Undheim, 1996; Jensen, 1998; Mackintosh, 1998; Naglieri & Bornstein, 2003; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg, & Urbina, 1996; Snow & Yalow, 1982; Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001; Seabra-Santos, 2005). Também no **estilo cognitivo** (*GEFT*), observam-se correlações estatisticamente significativas com as disciplinas singulares e *Médias globais* nos dois anos, sendo de salientar a associação mais forte com a *Matemática* ($r = .46$; $p < .001$) e com a *Média Global* ($r = .42$; $p < .001$; $r = .39$; $p < .001$), correlações estas, próximas das observadas com a BPR7/9. Estes resultados estão em consonância com outros estudos que admitem uma boa correlação entre o estilo cognitivo e o rendimento académico (Tinajero & Páramo 1997). Isto porque, os sujeitos independentes de campo confiam nos seus referentes internos e adotam uma aproximação analítica à informação o que lhes permite decompô-la em partes distintas e reestruturá-la segundo as suas necessidades o que leva a considerá-los processadores ativos no seu processo de aprendizagem (Carter, 1988; Coventry, 1989; Goodenough, 1976), o que implica um melhor rendimento académico. “As correlações positivas e estatisticamente significativas entre a independência de campo e a aprendizagem em diferentes âmbitos e áreas disciplinares, realçam a importância que a DIC pode assumir na prática dos psicólogos educacionais” (Páramo, Guisande, Tinajero, & Almeida, 2008, p. 33). Quanto às reprovações anteriores, também obtivemos coeficientes estatisticamente significativos, à exceção da prova *RM*. Dado o significado negativo dos coeficientes de correlação, será de referir que estes resultados sugerem uma relação inversa entre o número de retenções e o

desempenho cognitivo (maior número de retenções associa-se a resultados mais baixos nas provas cognitivas).

Dando continuidade às variáveis pessoais, constata-se que em relação ao **autoconceito** os resultados obtidos (Média no 9º ano) evidenciam que nas dimensões *aparência física* ($r = .15$) e *popularidade* ($r = .09$) as associações com o rendimento académico são escassas, enquanto que as maiores correlações se encontram no *autoconceito académico* ($r = .49$) e *autoconceito global* ($r = .41$). Estes resultados confirmados por outros estudos (Alexander, 1997; Boulter, 2002; Lyon, 1993; Peixoto, 2004; Sánchez & Roda, 2002; Shavelson & Bolus 1982; Veiga, 2006; Villarroel, 2001), revelam a importância deste constructo no rendimento académico. Sendo estes coeficientes próximos dos obtidos com a BPR7/9, tal como Peixoto e Mesquita (1990), importa atender às dimensões do self no rendimento escolar. A investigação na área reforça que o *autoconceito global* e o *académico* se relacionam positivamente com o desempenho escolar (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005; Formiga, 2004; Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Hong & Ho, 2005; Marturano, 2004; Marturano & Loureiro, 2003; Miranda, 2003; Okano, 2001; Peixoto, 2004). No tocante às correlações entre o **autoconceito** e as **retenções** observam-se coeficientes estatisticamente significativos, e em sentido negativo, nos fatores *ansiedade*, *comportamento*, *estatuto intelectual* e *autoconceito global* demonstrando, mais uma vez, a associação entre *autoconceito* e o *rendimento escolar*. Tal como na literatura os valores dessa relação são mais elevados com o autoconceito académico. (Azevedo & Faria, 2004; Ferreira, 2006; Fontaine, 1991a,b; Jacob & Loureiro, 1999; Jesus & Gama, 1991; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Simões, 2001; Stevenato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003; Veiga, 2006).

Ao considerarmos a **abordagem ao estudo**, verificamos que as correlações encontradas são estatisticamente significativas, sugerindo que o *processamento profundo* está relacionado com o bom desempenho, enquanto o *processamento superficial* está associado ao fraco rendimento académico. Estes dados são consonantes com os descritos em algumas pesquisas (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977). Em relação às retenções acontece exatamente o contrário (Lozano, Rioboo, & Paz, 1997; Marton, 1988; Marton, Carlsson, & Halász 1992; Marton, Watkins & Tang, 1997), reforçando outros estudos que afirmam existir uma forte associação entre a adoção de uma *abordagem profunda* e o sucesso académico e uma *abordagem superficial* e o fracasso escolar.

Relativamente aos resultados nas atribuições causais (Quadro 4.23) verificamos que o *método* de estudo é a dimensão que aqui aparece com maior importância na explicação do sucesso académico com correlações com a média ($r = -.20$; $p < .001$; $r = -.22$; $p < .001$) e com maior estabilidade, já que mantém ao longo do 8º e do 9º ano correlações significativas com as classificações escolares. Por seu turno, o **sucesso** nas disciplinas de Matemática ($r = -.18$; $p < .01$), de Português ($r = -.17$; $p < .01$), e na Média global ($r = -.22$; $p < .01$) no 9º ano, é atribuído às *bases* de conhecimentos, recorrendo os estudantes mais a atribuições internas (*bases* e *método*). Estas atribuições são consonantes com a literatura que refere que os alunos que se responsabilizam pelo seu desempenho aumentam o seu rendimento escolar (Barros, 1996; Dweck, 1975; Schunk, 1997; Silva & Sá, 1993; Vasconcelos & Almeida, 2000; Weiner, 1979). Por outro lado, em sentido inverso, as dimensões *professor* e *sorte* ($r = .17$; $r = .35$) são atribuições que se associam, respetivamente, de forma significativa com o mau

rendimento escolar na Matemática e Média global no 9º ano. De salientar que, a dimensão *professor* ao apresentar uma associação significativa mostra-nos que os alunos acham que o *professor* pode contribuir para o seu fracasso (podendo isto ser sobretudo relevante por estar em causa a disciplina de Matemática onde tradicionalmente as dificuldades escolares serão mais sentidas...). Pelo exposto, conclui-se que os resultados nas provas, decorrentes das variáveis cognitivas (raciocínio e estilo cognitivo), do *self* (autoconceito), de estudo (abordagem à aprendizagem) e motivacionais (atribuições causais), se associam positivamente com o rendimento académico e negativamente com as retenções anteriores dos alunos do 8º e 9º anos, comprovando, assim, o seu impacto no rendimento académico (hipótese 1).

Uma análise de cariz semelhante procurou relacionar o rendimento escolar dos alunos a variáveis familiares (hipótese 2). Por exemplo, as habilitações académicas dos pais estão positivamente associadas com o rendimento nas disciplinas de Português, Matemática e Média global dos dois anos escolares. Esta relação entre o nível cultural dos pais e o rendimento académico dos filhos é constatada através de evidências empíricas em que as habilitações escolares dos pais aparecem como variável importante na construção das perceções pessoais de competência, nos padrões atribucionais e no próprio rendimento escolar dos alunos (Barca & Peralbo, 2002; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñoz, & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003). O mesmo ocorre com as expectativas dos pais em relação ao futuro académico dos filhos. Na opinião de González-Pienda e Núñez (2005) tais expectativas apresentam uma maior implicação e incidem direta e positivamente sobre o autoconceito académico, tendo ainda repercussões nas atribuições causais no sucesso

e insucesso dos alunos. Centrando-nos no *nível socioeconómico*, verificaram-se também correlações com significado estatístico na disciplina de Português e Média global no 8º ano, o mesmo não acontecendo com as notas do 9º ano. Estas correlações nem sempre com significado estatístico poderão indiciar que a relação entre as duas variáveis referenciadas possa ser também indireta, ou que a escola através de boas práticas tenha minimizado as diferenças. Isto porque, há muito que se tem defendido a influência do meio socioeconómico da família nos resultados escolares e no sucesso académico (Arbonna, 2000; Saavedra, 2001). Em relação à perceção dos estilos educativos parentais, observa-se que a dimensão *aceitação/responsividade* se revela com bons índices de correlação com o desempenho escolar, assumindo significado estatístico nas disciplinas singulares do 9º ano e nas médias globais dos dois anos. Esta situação já não ocorre na dimensão de *monitorização/supervisão*, onde não se registam correlações estatisticamente significativas. Uma explicação para esta situação prende-se com a conotação que na investigação tem tomado o conceito de controlo. Na verdade, este conceito está associado negativamente a problemas graves de comportamento, sendo que, baixos níveis de supervisão se associam a comportamento delinquente e fracasso escolar (Crouter & Head, 2002). No entanto, neste contexto, a dimensão *monitorização/supervisão* refere-se ao controlo exercido pelos pais, para o cumprimento das regras sociais e seguimento das normas morais, implicando a procura de informação relativamente aos comportamentos e contextos frequentados pelos filhos (Ducharme et al., 2006). No sentido de um melhor discernimento, outras análises para a validação da escala estão a ser realizadas pelos respetivos autores, visando um aprofundamento do estudo da dimensionalidade deste instrumento (Soares & Almeida, 2011). Entretanto, os dados obtidos neste estudo são

suportados pela literatura na área que afirma uma relação entre os estilos educativos parentais e o rendimento escolar das crianças e jovens (Camacho & Matos, 2007; Glasgow et al, 1997; Griffith, 1996; Hickman, Bartholomae, & Mckenry, 2000; Pelegrina, García, & Casanova, 2003; Peralbo & Fernández, 2003). O estilo autorizado surge associado positivamente ao sucesso escolar, maiores aspirações académicas, sentimentos mais positivos em relação à escola e maior prontidão na realização de tarefas escolares (Baumrind, 1991; Lamborn et al., 1991), constituindo-se como preditor de um bom rendimento académico (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Hickman, Bartholomae, & McKenry, 2000) e destacando-se dos restantes estilos. No entanto, segundo Cerezo e colaboradores (2011), esta relação é indireta, já que os estilos e práticas educativas parentais incidem significativamente sobre as características cognitivas e motivacionais implicadas na aprendizagem escolar e, conseqüentemente, no sucesso escolar. Poderemos assim, concluir a existência de uma relação positiva e significativa entre a qualidade das relações familiares e a satisfação com a vida académica e ajustamento escolar (Baumrind, 1991; Browne & Rife, 1991; Eccles & Early, 1997; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Scott & Scott, 1998), logo com o rendimento académico, pelo que também demos como confirmada a hipótese geral de uma associação estatisticamente significativa entre variáveis familiares e rendimento escolar dos alunos (hipótese 2).

Em termos da nossa terceira hipótese, a análise considerou quatro grupos de percurso formativo: G1 – Retidos; G2 – Cursos socioprofissionais (CEF); G3 – Cursos profissionalizantes; G4 – Cursos académicos, sendo que, os grupos G1 e G2 integram os alunos que não terminaram o 9º ano e os grupos G3 e G4 os alunos que seguiram

para o 10º ano, sem qualquer retenção neste período do estudo. Nenhum aluno abandonou o sistema de ensino.

Nas variáveis cognitivas (BPR7/9 e GEFT), observa-se (Quadro 4.28) uma grande discrepância nos *scores* entre os dois primeiros grupos (G1 e G2) e os dois últimos (G3 e G4), indicando que os alunos com melhor desempenho nas provas cognitivas são os que seguem percursos escolares mais exigentes (Almeida, 1992, 1996ab; Ceci, 1991; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004. Por outro lado, se uma das justificações para o melhor desempenho dos independentes de campo se prende com o recurso à metacognição e uma mais adequada seleção de estratégias (Collings, 1985; Guisande, 2004; Ponte, 2006), enquanto os *dependentes de campo* dispõem de poucos recursos estratégicos no processamento da informação (Goode, Goddart, & Pascual-Leone, 2002), provavelmente as opções de percurso decorrem também da eficácia da aprendizagem.

Em relação ao autoconceito e abordagem ao estudo (Quadro 4.29), as discrepâncias de médias foram progressivas nas duas variáveis (autoconceito e abordagem ao estudo), isto é, aumentam do G1 para o G4, à exceção de três dimensões do autoconceito (*satisfação/felicidade*, *popularidade* e *aparência física*) o que, também acontece noutros estudos (Cia & Barham, 2005; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Veiga, 2006). Como seria de esperar, no autoconceito, as maiores diferenças situam-se no autoconceito académico e no autoconceito global, e sempre favoráveis ao G4. Estes resultados são suportados pela investigação que nos indica que o *autoconceito global e académico* se relacionam positivamente com o desempenho escolar (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005; Formiga, 2004; Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Hong & Ho, 2005; Marturano,

2004; Marturano & Loureiro, 2003; Miranda, 2003; Okano, 2001; Peixoto, 2004). Admitindo que se verifica uma grande influência das notas, nomeadamente a matemática e nas escolhas de percurso, esta constatação tende a confirmar que o desempenho escolar e as experiências de aprendizagem têm uma relação direta com as escolhas vocacionais (Carmo & Teixeira, 2004) e que o autoconceito influencia a realização académica subsequente (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; House, 1995; Lyon & MacDonald, 1990; Marsh, 1990a, 1990b). No que concerne à abordagem ao estudo, e tendo em conta que a abordagem profunda está mais relacionada com os bons resultados, verifica-se que os estudantes que compõe o G4 a utilizam mais, face aos alunos de G1 e G2 que se associam mais à *abordagem superficial*. Estes resultados não se afastam dos obtidos noutras investigações (Carvalho, 2002; Duarte, 2002; Gomes, 2006; Rosário, 1999a; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003a; Svensson, 1977).

Analisando a associação entre atribuições causais e o percurso escolar (Quadro 4.31), os quatro grupos de alunos diferem entre si na forma como atribuem os seus sucessos e insucessos, sendo que, a maior diferenciação entre os grupos se encontra nas atribuições para o sucesso, nomeadamente no *esforço* e *sorte*. Assim, os estudantes que seguiram cursos académicos (G4) e cursos profissionalizantes (G3), isto é, todos os alunos que transitaram do 9º para o 10º ano, atribuem grande importância ao *esforço* enquanto que aqueles que não terminaram o 9º ano (G1 e G2), o valorizam menos. Estes resultados são coincidentes com outros estudos (Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005b) em que a grande maioria dos alunos valoriza a capacidade e o esforço para explicar os seus bons resultados escolares. Encontramos, no entanto, a atribuição à *sorte* menos valorizada pelos grupos G2 e G3 do que pelos grupos G1 e G4. Também de acordo com a literatura (Almeida, Miranda, Rosendo, Fernandes, Alves, &

Magalhães, 2006; Barros & Barros, 1993; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005b) os melhores alunos, tal como neste estudo (G4), recorrem mais a atribuições externas do que os alunos de fraco rendimento (G2 e G1) para explicarem eventuais insucessos. Constatámos assim, e de acordo com Weiner (1979, 1988, 2001), que as inferências causais que se constroem com base nos desempenhos prévios determinam as expectativas dos alunos relativamente aos objetivos futuros.

Pelo atrás exposto, constatámos o impacto das variáveis pessoais no percurso académico dos alunos do 3º ciclo do ensino básico. No caso concreto deste estudo, reportámo-nos a *variáveis cognitivas* (raciocínio e estilo cognitivo), do *self* (autoconceito), *motivacionais* (atribuições causais) e de *estudo* (abordagem profunda e superficial). Os índices são estatisticamente significativos diferenciando os alunos com um percurso académico menos bem conseguido e mais bem sucedido (hipótese 3).

Ainda considerando os percursos escolares diferenciados dos quatro grupos de alunos, analisou-se o impacto de variáveis familiares (hipótese 4). Ao nível do apoio escolar, os dados indicam-nos uma discrepância de acordo com as decisões vocacionais. Os estudantes que se sentem apoiados pelos pais são os que optaram por seguir cursos académicos, logo mais longos e mais exigentes. Quanto à ocupação de tempos livres, os alunos que frequentam atividades culturais são maioritariamente (53,8%) os que seguiram cursos académicos (G4) no 10º ano, seguindo-se o grupo (G3) que seguiu cursos profissionalizantes (32,7), sendo que os restantes 13,5% se distribuem pelos outros dois grupos. Quanto às *habilitações académicas* do casal, os estudantes cujos pais detêm o nível de ensino mais elevado corresponde aos estudantes do grupo (G4) dos quais (63,6%) seguiram cursos académicos.

Relativamente ao nível **socioeconómico**, verifica-se que apenas 38,6% dos alunos pertencentes ao estrato social mais baixo seguiram para cursos académicos no 10º ano (G4). Quanto às *expectativas* de extensão de escolaridade, também aqui temos no G4 e G3 mais alunos cujos pais expectavam um prolongamento dos seus estudos até ao ensino superior. Finalmente, em termos do *estilo educativo parental* (Quadro 4.36) verifica-se uma diferenciação dos resultados de percurso em função do tipo de estilo educativo. Esta distribuição evidencia, que o estilo educativo parental *autorizado*, está associado ao percurso mais exigente e provavelmente mais extenso (G4), sendo também neste estilo que se encontra a maior percentagem de alunos que prosseguem para o 10º ano (G3 + G4 = 36,4% contra G1 + G2 = 12,6%). Pelo contrário, o estilo *negligente* encontra-se mais associado à retenção (G1) e à opção por cursos menos exigentes (G2), sugerindo que o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos é também um bom preditor das suas trajetórias formativas (González-Pienda, 2007). Em síntese, com esta tese, verificámos associações estatisticamente significativas entre as variáveis familiares e o percurso formativo dos alunos, sendo que, as habilitações literárias, os níveis socioeconómicos, as expectativas de extensão de escolaridade e a responsividade parental são de entre as variáveis familiares tomadas, aquelas que apresentam maior impacto em tais percursos (hipótese 4).

Finalmente, o nosso estudo pretendeu ponderar o peso relativo das variáveis pessoais e das variáveis familiares no rendimento académico dos alunos (hipótese 5) e no seu percurso académico (hipótese 6). Em termos do rendimento escolar, as variáveis psicológicas do aluno são mais decisivas, explicando cerca de 54% da variância. Entre elas, o raciocínio assume maior peso explicando 29% dessa variância, seguindo alguma literatura na área (Almeida, 1992, 1996ab; Lemos, 2007; Lopes, 2007;

Te Nijenhuis Evers & Mur, 2000; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004). O autoconceito surge em 2º lugar explicando 13% da variância, o que está de acordo com Acosta (2001), ao afirmar que o autoconceito explica 18% da variância do rendimento académico, o mesmo acontecendo com Boulter (2002), quando usou esta variável como preditora do ajustamento e realização escolar. Das variáveis familiares destacam-se as habilitações literárias dos pais mas que apenas explicam 4% dos resultados, ainda que vários estudos (Morvitz & Mota, 1992; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Fantuzzo, Davis, & Ginsburg, 1995; Castejón & Pérez, 1998) alertem para a importância da família no desempenho académico, admitindo que essa influência possa ser indireta, logo menos visível neste tipo de análise. Contudo, a metodologia adotada neste estudo, não nos permite determinar a existência de uma relação indireta, o que pode explicar conclusões distintas noutros (Castejón & Pérez, 1998; Martínez-Pons, 1996; Sheldon, 2002; Xu & Corno, 2003), sugerindo que o contexto familiar influencia significativamente as variáveis cognitivo motivacionais mobilizadas na aprendizagem e no rendimento (González-Pienda, 2007).

Em relação às diferenças de percursos académicos (hipótese 6), as variáveis psicológicas e familiares diferenciam claramente os alunos que fazem opção por vias académicas mais longas (G4 e G3), aliás muitas vezes diferenciando neste grupo aqueles alunos que seguem opções vocacionais mais académicas ou mais profissionalizantes. O conjunto de resultados obtidos são consonantes com outras evidências empíricas: na **BPR7/9** (Almeida, 1988; Candeias & Almeida, 2005; Lemos 2007); no **autoconceito académico** (Carmo & Teixeira, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005); no **nível socioeconómico** (Betz & Fitzgerald, 1987; Gottfredson, 1981, 2002c; Saavedra, 2001) e nas **expectativas dos pais** (Barca et al., 2007; Hoff, Laursen,

& Tardiff, 2002; Valle, Núñez, Rodríguez, & González-Pomariega, 2002). Todos eles apontam para a importância destas variáveis psicológicas e familiares no percurso académico dos filhos.

Considerações finais

As conclusões enunciadas, decorrentes da investigação no terreno, são condicionadas naturalmente, por algumas limitações deste estudo, que organizamos em três tópicos: tamanho da amostra, dificuldade de categorização social e ausência de dados empíricos sobre o contexto escolar. Relativamente ao tamanho da amostra (N=298), esta, tornou-se insuficiente, na medida em que se a amostra fosse maior ter-nos-ia permitido efetuar outras análises diferenciais dos percursos dos alunos e obter resultados mais conclusivos, nomeadamente na verificação da eventual influência indireta das variáveis familiares no rendimento académico e opções vocacionais. No caso da caracterização social dos agregados familiares, na elaboração do questionário demográfico, apenas tomamos as dimensões relativas à profissão e às habilitações académicas e não ao consumo (índices de consumo e equipamentos), o que nos impediu de efetuar, aquando da análise dos dados, a classificação social, segundo os padrões de vida descritos por Martins e colaboradores (2004). Pensamos, no entanto, que esta questão foi minimizada pela adaptação das dimensões socioprofissionais e socio educacionais, operacionalizadas por Machado e colaboradores (2003). No que concerne ao contexto escola, embora não sendo objeto de análise neste estudo, considera-se de grande relevância, inclusivamente pelo seu contributo no sucesso escolar e, conseqüentemente, na promoção da mobilidade social dos alunos em desvantagem socioeconómica, desde que integrados nas escolas certas (OECD, 2011). Toda a amostra deste estudo pertence a uma mesma cooperativa de ensino particular

com “contrato de associação”, fazendo parte integrante da rede escolar do ensino público. Contudo, pensamos que em futuros desenvolvimentos e com o recente estudo da OECD (2011) como pano de fundo, interessaria perceber que características têm as escolas que contribuem para resultados excelentes. No fundo, que instrumentos de avaliação das escolas podem ser construídos por forma a que a investigação contribua para a definição de medidas de política educativa que favoreçam a escolaridade das camadas populacionais mais desfavorecidas. Nessa altura, o nosso estudo tomaria na análise do rendimento e percurso escolar dos alunos variáveis das três instâncias: pessoais, familiares e escolares. Neste caso, poderíamos já analisar como estes três grupos de variáveis se articulam entre si, e mais especificamente quais destas variáveis explicam direta e indiretamente o sucesso escolar. Sobretudo estas variáveis de impacto indireto, porque moderadoras, podem orientar a ação educativa numa lógica de complementaridade da família e escola, que interessará aprofundar.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, E. S. (2001). The relationship between school climate, academic self-concept, and achievement. *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences*. 62 (5A): 1717.
- Afonso, M. J. (2007). *Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do constructo*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Al Nesir, R., Keenan, V., & Langer, P. (1991). Field dependence/independence in the development of referential communication. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 17-18.
- Alexander, S. (1997). The relationship of self-concept: IQ academic performance and stressors to coping abilities for urban African-American. *Dissertations Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 58 (5A): p. 234.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt & CO, New York.
- Almeida, L. S. & Cruz, O. (1985). Utilização dos testes psicológicos: Algumas considerações sobre a sua evolução. *Jornal de Psicologia*, 4(1), 13-17.
- Almeida, L. S., & Campos, B. P. (1986). Validade preditiva dos testes de raciocínio diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 105-118
- Almeida, L. S. & Roazzi, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. *Psychologica*, 1, 93-104.
- Bachs, J. (1999). *Psicologia Diferencial*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1992). Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 272-292.

-
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S. (1996a). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode oferecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S. (1996b). O espaço das aptidões cognitivas e dos respetivos testes na investigação e prática psicológica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(2), 71-81.
- Almeida, L. S. (1998a). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1998b). Pensar uma Escola que Integre e Desenvolva: As Muitas Questões ainda sem Resposta. In *Sonhar*, IV.3 1988, APPACDM, Braga.
- Almeida, L. S., Candeias, A., Primi, R., Ramos, C., Gonçalves, A. P., Coelho, H., Dias, J., Miranda, L., & Oliveira, E. P. (2003). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR5-6): Estudo nacional de validação e aferição. *Revista Psicologia e Educação*, 2(1), 5-15.
- Almeida, L. S., Viola, L. & Sousa, S. (2004). Impacto do meio de residência na realização cognitiva: Estudo exploratório com alguns itens da WIS-III. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica* (p. 230-235). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., & Miranda, L. (2005). *Questionário de Atribuições de Resultados Escolares – QARE*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- 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. In B. Silva & L. Almeida (Coords.), *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 3629-3542.
- Almeida, L.S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 277- 289.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia
- Almeida, L. S., Miranda, L., Rosendo, A. P., Fernandes, E., Alves, J., & Magalhães, R. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: Um novo formato de prova para a sua avaliação. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Atas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (p. 369-376). Braga: Psiquilíbrios.

-
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2008). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (p. 13-30). Coimbra: Quarteto.
- Almeida L. S., Guisande, M. A., & Miranda, L. (2008). Atribuições causais para o sucesso e processos escolares. *Estudios de Psicología*.
- Almeida L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. C. (2008). Contribuciones del factor general y de los específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 5-16.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência. Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Altun, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate Student's Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Styles and Attitude toward Computers. *Educational Technology & Society*, 9(1), 289-297.
- Anastasi, A. (1972). *Psicologia Diferencial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Anastasi, A. (1992). Are there unifying trends in psychologies of the 1990s? In M. E. Donnelly (Ed.). *Reinterpreting the legacy of William James*, (p. 29-48). Washington, DC; American Psychological Association.
- Anastasi, A. (1994). Aptitude testing. *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 1, p. 211-221). S. Diego, CA: Academic press.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica (7ª Edição)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Anastasi, A. (2003). *Testes Psicológicos*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Arbonna, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children precursors to career development. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3ª ed.).
- Atkinson, J., & Feather, N. A. (1996). *Theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). Parenting Styles and Adolescent Achievement Strategies. *Journal of adolescence*, 23, 205-222.
- Azevedo, A.S., & Faria, L.A. (2004). Autoestima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos* (p. 415-421). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Baker, C. & Nishikawa, H. (1992). The continuum of self-directed learning within a graduate professional course. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: Application and research*, Oklahoma: University of Oklahoma, p. 393-405.

-
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto, & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (p. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A. (2000). Escala SIACEPA: *Sistema integrado de Evaluación de Atribuciones causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- 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*. Madrid: Ministerio da Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M., & Munoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EAM). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18 (1), 12-30.
- Barca, A., Peralbo M., Brenlla, J. C., Morán, H., & Mascarenhas, S. A. (2007). Relaciones familia/escuela y sus efectos en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional. *Actas del IXº Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (p. 933-956).
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J. C., Morán, H., & Barca, E. (2007). Estilos atribucionales y metas académicas del alumnado de educación secundaria y bachillerato: su capacidad predictiva sobre los enfoques de aprendizaje. *Actas del IXº Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (p. 488-517).
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca, E. (2009). Determinantes motivacionales y aprendizaje en el alumnado educación secundaria com alto y bajo rendimiento: Um análise dese la diversidade. In A. Barca (Coord.), *Motivación, aprendizaje en contextos educativos* (p. 59-105). Coruña: Grupo Editorial Universitario.
- Barisa, M., et al. (1991). The Self-Concept as a Learner Inventory: A cross-validation study. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Mid-South *Educational Research Association*. 20th, Lexington, KY.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

-
- Barros, A. M., & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29 (1), 97-110.
- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barros, A. M. (1997). Atribuições causais e expectativas de controlo. Estudo com alunos do 7º e 9º ano na matemática. In *Revista da Educação*, 10 (1), 25-47.
- Barros, J., & Barros, A. (1999). *Psicologia da educação escolar I* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, p. 4-103.
- Baumrind, D. (1991). Parental styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds). *The encyclopedia on adolescence*. New York: Carland.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bempechat, J. (1990). The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and Issues Nº 14*. New York: Columbia University. ERIC Document Reproduction Service nº. 322285.
- Benasich, A. A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186-1205.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. & Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento – caderno 3.
- Benavente, A. (1990a). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, conceções e políticas. In AAVV. *Ciência da Educação em Portugal, Situação atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Benavente, A. (1990b). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 108-109.
- Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.
- Bernstein, B. (1975). *Language et classes sociais*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Betz, N. E. & Fritgerald, L. F. (1987). *The career psychology of woman*. Orlando. Academic Press.)

-
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 266-279.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education, 8*, 381-394.
- Biggs, J. B., & Kirby, J. R. (1983). Approaches to learning in Universities and CAEs. *Vestis, 27*(2), 3-9.
- Biggs, J. B., & Kirby, J. R. (1984). Differentiation of learning processes within ability groups. *Educational Psychology, 4*, 21-39.
- Biggs, J. B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 55*, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987c). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Users' Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988a). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (p. 186-228). New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1988b). Assessing students' approaches to learning. *Australian Psychologist, 23*, 197-206.
- Biggs, J. B. (1988c). The Role of Metacognition in Enhancing Learning. *Australian Journal of Education, 32*, 127-138.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal, 5*, 18-28.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal, 6*, 27-39.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63*(1), 3-19.
- Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), p. 133-149.
- Bilimória, H.C. (2009). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: construção e validação de um programa de treino cognitivo*. Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação. Braga, IEP: Universidade do Minho.
- Blin, J., & Gallais-Deulofeu, C. (2005). *Classes difíceis*. Porto Alegre: Artmed Editora.

-
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college Freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36(2): 234-24
- Bourdieu, P. (1966). Différences et distinctions, In Darras, *Le Partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*, Paris : Éditions de Minuit, (1) 17-29.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* Paris: Editions de Minuit.
- Bradley, R. H.; Caldwell, B. M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bradley, R. H. Corwyn, R. F. Burchinal, McAdoo, García, & Coll, (2001). The home environment of children in the United States , Part.I : Variations by age, ethnicity, and Poverty status. In *Child Development*, 2001, vol. 72, n°6, 1844-1867.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: O desafio da investigação. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro e Paterson Marsh Lda.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, C. S., & Rife, J. C. (1991). Social , personality, and gender differences in at-risk and not-atrisk sixth grade students. *Journal of Early Adolescence*, 11, 482-495.
- Burt, C. (1949). The structure of mind: A review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 100-111, 176-199.
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre, early, and late-adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2007). Práticas Educativas Parentais, Fobia Social e rendimento académico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, vol.3, n.º 2, 25-33.
- Campbell, J., Brownlee, J., & Smith, D. (1996). The differential impact of teacher's approaches to teaching on secondary students' approaches to learning. *Education Research and Perspectives*, 23, 95-111.

-
- Campbell, K. & Evans, C. (1997). Gender issues in the classroom: A comparison of mathematics anxiety. *Education*, 117, 332-339.
- Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, P. C., Carrington, S., & Purdie, N. (2001). Students' Perceptions of Teaching and Learning: the influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7 (2), 173-187.
- Candeias A. A. & Almeida, L. S. (2005). *Intelligence, self-concept and academic income: So that relation?* *Portuguese Review of Pedagogy*, 39 (2), 229-244.
- Capucha, L. (ANQ); Albuquerque, J. (GEP-MTSS); Rodrigues, N. (GEPE-ME) & Estevão, P. (DGIDC/ISCTE-IUL), (2009). *Mais Escolaridade - realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. 1ª edição, Lisboa.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na Sala de Aula - Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). O papel da autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. . In M. Céu Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (277-286). Coimbra: Almedina.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicología: Reflexión e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Carter, E. F. (1988). The relationship of field dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency: A preliminary report. *Modern Language Journal*, 72, 21-30.
- Carvalho, I. M. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos, (co) incidências e desafios*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castro, N. I. M. (1999) *Um estudo sobre as relações entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho académico de alunos de segundo grau*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.

-
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Torre, M. J., & Carpio. (2011). Estilos educativos paternos & estrategias de aprendizaje en alumnos de educación Secundaria. In *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, nº 1, 51-61.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Dissertação de doutoramento. Évora: Dept. Psicologia, Universidade de Évora.
- Chandran, S., Treagust, D. F., & Tobin, K. (1987). The role of cognitive factors in chemistry achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 145-160.
- Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Chao, L. & Huang, J. (2003). A Study of field independence versus dependence of School teachers and University Students in mathematics. *Perceptual and motor skills*, 97, 873-876.
- Cia, F., D’Affonseca, S. M. & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho académico dos filhos. *Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14 (29), 277-286.
- Cia, F., & Barham, E.J. (2005). A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. *Psico*, 1, 1, 29-35.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psico*, 39 (1), 21-27.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basis Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7 (3), 309-319. American Psychological Association.
- Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Collings, J. N. (1985). Scientific thinking through the development of formal operations: training in the cognitive restructuring aspects of field independence. *Research in Science and Technological Education*, 3, 145-152.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 331-361). New Jersey: Willey.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cortesão, L. ; Torres, M. A., *Avaliação Pedagógica / Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1990.
- Costa, A. F., Machado, F. L., Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, XXV(105-106).
- Costa, F. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigências: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

-
- Coventry, L. (1989). Some effects of cognitive style on learning UNIX. *International Journal of Man-Machine Studies*, 31, 349-365.
- Covington, M., V. & Omelich, C., L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, v 37, n° 7, 1487-1504.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Crahay, M., (1994) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie.* Bruxelas : De Boeck.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational & Social Programs.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Crouter, A. C. & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (ED.), *Handbook on parenting.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cruz, O. M. (1996). *O autoconceito nas crianças de cinco anos. Relação com as ideais teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães.* Porto: FPCEUP.
- Cruz, O. M. (1999). O autocontrolo em crianças de cinco anos: implicações educativas das vivências familiares. *Psicologia. Teoria, investigação e prática*, 4, 109-130.
- Cruz, O. M. (2005). *Parentalidade.* Coleção Psicologias. Quarteto, Coimbra.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de Aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5, 153-157.
- Cunha, C.A., Sisto, F. F. & Machado, F. (2007). Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 2 (6).
- D’Affonseca, S. M. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: Comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Dall’Alba, G. (1986). Learning strategies and the learner’s approach to a problem solving task. *Research in Science Education*, 16, 11-20.
- Damiani, M. F. & Neves, R. A. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNI revista*, V 1, (2). Universidade Federal de Pelotas, RS.
- Danili, E. & Reid, N. (2004). Some strategies to improve performance in school chemistry, based on two cognitive factors. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 203-223.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

-
- Davis, J. K., & Cochran, K. F. (1990). An information processing view of field dependence-independence. Em O. N. Saracho (Ed.), *Cognitive style and early education* (pp. 61-78). New York: Gordon and Breach Science.
- Debray, R. (2003). *A inteligência de uma criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996) *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diseth, A., & Martinsen, O. (2003). Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23 (2), 195-207.
- Dishion, T.J.; McMahon, R.J. (1988). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. *Clinical child and family psychology review*, vol. 1, nº.1.
- Docampo, M. C. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14 (3), 143-155.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doron, R. & Parot, F. (2001), *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Climepsi Editores.
- Duarte, A. (2000). *Avaliação e Modificação de Conceções, Motivações e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: A two-generation approach. *Early Child Development and Care*, 175 (1), 23-35.
- Ducharme, M., Cruz, O., Marinho, S. & Grande, C. (2006). Questionário de estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, Vol, n.º1, 63- 75.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

-
- Dusek, J. & Flaherty, J. (1981). The development of the self-concept during the adolescent years, *Monograph of Society for Research in Child Development*, 46 (4).
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield, & J.S. Eccles (Eds), *Development of achievement motivation* (p. 57-88). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Early, D. (1997). The relation of connection, regulation and support for autonomy adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-287.
- Elley, B. (1992). *How in the world do students read?* I.E.A. Study of reading literacy, The Hague: International Evaluation Association.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 40, 132-143.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Rarcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5, 99-114.
- Entwistle, N. J. (1979). Stages, levels, styles or strategies: Dilemmas in the description of thinking. *Educational Review*, 31 123-132.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of Learning and teaching: An integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Students Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Entwistle, N. J. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (p. 8-30). London: Falmer Press.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Hounsell, D. J. (1991). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (XV)* (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.

-
- Estevão, C., & Almeida, L. S. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, 17(24), 113-130.
- Eysenck, H. J. (1988). The biological basis of intelligence. In S.H. Irvine & J. W Berry (Eds.), *Human abilities in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y., y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self.-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Fantuzzo, J.W., 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.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si-próprio em adolescentes. Adaptação do SDQ-I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, XV (2), 259-268.
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Autoeficácia em contexto educativo. *Psicologica*, 31, 177-196.
- Faria, L.. 2005. Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes, *Análise Psicológica* 4, 23: 361 - 371.
- Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso escolar. In Lemos Pires, E., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (Eds.). *A construção social da educação escolar* (2001), 3ª Ed., 187-213. Porto: Edições Asa.
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Ferreira, A. A. (2006). *Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo sobre Auto percepções*. (Monografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Fini, L. D. T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. Em: F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L.D. T. (Orgs.), *Leituras de psicologia para a formação de professores* (pp.163-176). Petrópolis: Vozes.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S. & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory: A contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Flanagan, D. P. & Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

-
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. abordagem neuro psicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontaine, A. M. 1988. Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4: 13 - 30.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989) Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18. 10.
- Fontaine, A. M. (1991a). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M. (1991b). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- Formosinho, J. & Ferreira (1998). Problemas do ensino básico. Estudo da instabilização docente no distrito de Braga. *Revista Inovação*, 11, 1-29.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274
- Fraga, H., Barca, A., & Cadavid, M. A. (2006). As atribuições causais e as metas académicas: O seu papel nos processos e nos resultados da aprendizagem do alunado galego de formação profissional de grau médio. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coords.), VIII *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 761-776) Braga: Universidade do Minho.
- Gajraj, S., (1991). *Statically issues. Primary education: Repetition*. Unesco. Section of statistics on education. Division of statistics.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Millan.
- Garcia, A. T., et al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- García, J. A. & Sánchez, J. M. (2005). Práticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann

-
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd edition). London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for The 21st*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). Are there additional intelligences?: The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Cain (Ed.), *Education: Information and transformation*, p. 111-131. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, R. W. (1957). Field-dependence as a determinant of susceptibility to certain illusions. In *American Psychologist*, 12, p. 397 (Abstract).
- Gardner, R. W. (1961). Cognitive controls of attention deployment as determinants of visual illusions In *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 62(1), Jan 1961, 120-127.
- Gather, T. M. (1998a) Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement, in Pelletier, G. (dir) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-129.
- Gather, T. M., (1999). *L'établissement scolaire, un lieu où construire le sens du changement*, Paris, ESF, à paraître.
- GEPE, (2010). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa* Agencia de Execução relativa a Educação, ao Audiovisual e a Cultura (EACEA) P9 Eurydice.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Giroux, H. A. (1994). Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. In H. A. Giroux & R. Flecha (Eds.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, el Roure Editorial.
- Glasgow, K.L. Dornbusch, S.M. Troyer, L. Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997) Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools, *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- Glória, D. M., (2005). Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias *Paideia*, 2005. 15 (30): 31-42. Ribeirão Preto.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Social*. Camarate: Círculo de Leitores.

-
- Gomes, C A (1987). A Interação Seletiva na Escola de Massas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, 35-49.
- Gomes, C. S. (2006). *As Abordagens à Aprendizagem/Estudo: Uma investigação no Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., & Valle A. (2000). Auto concepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., GonzálezPumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C., García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and altitudinal characteristic, and academia achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- González-Pianda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Rocés, González, Muñiz & Bernardo, (2002). Inducción parental a la autorregulación, auto concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, p. 853-880.
- González-Pianda. J.A., & Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos (Parental involvement and its effect on children's performance). *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- González-Pianda, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende. *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Goode, P. E., Goddard, P. H., & Pascual-Leone, J. (2002). Event-related potentials index cognitive style differences during a serial-order recall task. *International Journal of Psychophysiology*, 43, 123-140.
- Goodeonough, D. R. (1976). The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. *Psychological Bulletin*, 83, 675-694.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a development theory of occupational aspirations. *Journal of counseling Psychology*, 28, 545-579. San Francisco: Jossey Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002a). *g*: Highly general and highly practical. In R.J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 331-380). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gottfredson, L. S. (2002b). Where and why *g* matters: Not a mystery. *Human Performance*, 15, 25-46.
- Gottfredson, L. S. (2002c). Circumscription, compromise and self creation. In Duane Brown & Associates. *Caver choice and development*. San Francisco: Jossey Bass.

-
- Grácio, M. L. F. (2002). *Conceções do Aprender em Estudantes de Diferentes Graus de Ensino. Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspetiva fenomenográfica*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, (3), 5-39.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage y The Family*, 61, 574-588.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, (131-150). London: The Guilford Press.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp.205-229). New York, NY: Plenum Press.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-679.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guisande, M. A. (2004). *Funcionamiento cognitivo en niños y niñas dependientes e independientes de campo de 8 a 11 años*. Tese Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Pinheiro, M. R., & Páramo, M., (2005). Prueba de Inferencias: Contribuciones para su validación com estudantes universitários. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho
- Guisande, M. A., Tinajero, C., Rodríguez, M. S., Cadaveira, F., & Páramo, M. F. (2004). El estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y el uso de estrategias globales versus analíticas. Em F. Miras, N. Yuste & F. Valls (Eds.), *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa* (pp. 2255-2261). Almería: Universidad de Almería.
- Guisande, M. A., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2005). *Are there any factors that may influence the course of cognitive development? Working memory and field dependence-independence cognitive style*. Painel apresentado na XIIth European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, Espanha.
- Guisande, M. A., Páramo, M. F., Tinajero, C., & Almeida, L. S. (2007). Field dependence-independence cognitive style: An analysis of attentional functioning. *Psicothema*, 19, 572-577.

-
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Ponte, F. E., Tinajero, C. & Páramo, M. F. (2009). Processos atencionais e dependência-independência de campo: estudo com crianças e adolescentes portugueses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.25 nº.4 Brasília Oct/Dec. 2009
- Gustafsson, J. E. (1984). A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8, p. 179-204.
- Gustafsson, J. E. (1989). Broad and narrow abilities in research on learning and instruction. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, & Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology* (p. 203-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gustafsson, J.E., & Undheim, J.O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In. D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 186-242). New York: Prentice Hall International.
- Harter, S. & Pike, R. G. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children. *Child Development*. V 55, 1969-1983.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian, & R. Sternberg (Eds.), *Competence considered* (p. 67-98). New Haven: Yale University Press.
- Hattie, J. (1992) *Self-Concept*, Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hazin, I. & Falcão, J. T. R. (2000) Autoestima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate teórico-metodológico acerca das relações entre cognição e afetividade. XXX Reunião Anual de Psicologia-Sociedade Brasileira de Psicologia. Universidade de Brasília, Finatec, Brasília-DF. *Resumos*. 26 a 29 de outubro de 2000 (p.37).
- Hazin, I. & Falcão, J. T. (2001) Self-esteem and performance in school mathematics: a contribution to the debate about the relationship between cognition and affect. Relatório de pesquisa, Acta: *Conference for the Psychology of Mathematics Education*, vol.3, 121-128, Utrecht, Holanda.
- Helmke, A., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández-Pina, F., & Maquilón, J. (2000). Enfoque de aprendizaje en alumnos de COU & Reforma que pretenden acceder a la Universidad e alumnos de primer curso de carrera. In *Congreso d'Orientación Universitaria*. Barcelona, 15-16 de diciembre de 1998. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona, 107-125.
- Hernández-Pina, F., Clares, P., Rosário, P., & Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

-
- Hess, R. D., Holloway, S., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1982). Family environments and acquisition of reading skills: Toward a more precise analysis. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children*. New York: Plenum.
- Hewson, P. (2001). Ensino para a mudança conceitual. *Revista de Educação*, X (2), p. 117-126.
- Hidalgo, V. & Palácios, J. O. (1995). Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. (vol. 1, pp. 243-249). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardiff, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting*, p. 231-252. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. In *Child Development*, 2003, Vol.74, Nº 5, 1368–1378.
- Horn, J. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. In K.S. McGrew, J.K. Werder, & R.W. Woodcock (Eds.), *WJ-R Technical Manual*, p. 197-245. Chicago: Riverside.
- Horn, J. L. & Noll, J. (1997) Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In Flanagan, D. P., Genshaft, J. L. & Harrison, P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, p. 53-91. New York: The Guilford Press.
- House, J. D. (1995). The effect of student involvement on the development of self-concept. *Journal of Social Psychology*, 140, 261-263.
- Howe, M. (1988). Intelligence as explanation. *British Journal of Psychology*, 79, p. 349-360.
- Humphreys, L.G. (1962). The organization of human abilities. *American Psychologist*, 17, 475-483.
- Hunt, R.G., Krzystofiak, F.J., Meindl, J.R., & Yousry, A. M. (1989), Cognitive style and decision making In *Organizational Behavior and Human Decision.*; 44, 436-453.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Mardaga.
- Jackson, D. N. (1958). Independence and resistance to perceptual field forces. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 279-281
- Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (1999). O desempenho escolar e o autoconceito no contexto escolar da progressão continuada. In: *Marturano, E. M; Linhares, M. B. M; Loureiro, S. R. (orgs). Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. (1ª ed., cap.5, pp. 137-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

-
- Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e autoeficácia*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto- SP
- Jensen, A.R. (1998). *The g Factor: The science of mental ability*. Praeger: Westport, CT.
- Jesus, D. M., & Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, 1, 56-62.
- Johnson, J. E. & Martin, C. (1985). Parents' beliefs and home learning environments: effects on cognitive development. In I. E. Sigel 8ED.9. *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Kadijevich, D. & Krnjaic, Z. (2004). Is cognitive style related to link between procedural and conceptual mathematical knowledge? *Ata 10º Congress on Mathematical Education Copenhagen Denmark*
- Keith, T. Z., & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S.(1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Kellaghan, T.; Sloane, K.; Alvarez, B. & Bloom, B.S. (1993). A process-based approach for homes. Em Kellaghan, T.; Sloane, K.; Alvarez, B. & Bloom, B.S. *The home environment and school learning: promoting parental involvement in the education of children* (pp.136-143). San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorize and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-354.
- Kember, D., Wong, A., & Leung, D. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2nd ed. (pp. 359-379). Cambridge.
- Kingenski, M. F. & Sisto, F. F. (2004). Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 173-184.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação, in R. Rojo (org.) *Alfabetização e letramento. Perspetivas linguísticas*. Campinas S. P., Mercado de letras, p. 173-203.
- Knowles, M. S. (1985). Using learning contracts. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kogan, N. (1976). Cognitive styles and reading performance. *Annals of Dyslexia*, 1980, Vol. 30, (1), 63-78.

-
- Kuczynski, Marshall, & Schell, (1997). Value socialization in a bidirectional context. In J. E. Crusec & L. Kuczynski, (Eds.). *Parenting and children's internalization of values*. New York: John Wiley & Sons, inc.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 148-161.
- Kush, J. P. (1996). Field dependence, cognitive ability and academia achievement in Anglo-American and Mexican-American students. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 27*, 561-575.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L., & Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
- Laurillard, D. M. (1978). *A study of the relationship between some of the cognitive and contextual factors in student learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Surrey; UK (British Theses Index N°DX5755/9AX).
- Laurillard, D. M. (1979). The Process of Student Learning. *Higher Education, 8*, p. 345- 409.
- Lemos, G. C. & Almeida, L. S. (2007). Impacto de variáveis socioculturais no desempenho em testes de raciocínio. In A. Candeias & L. S. Almeida (Coods.), *Inteligência humana: Investigação e aplicações* (vol.1) p. 199-208. Coimbra: Quarteto.
- Lemos, G. C.(2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e 12º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Primi, R., Guisande, M. A. (2009). O impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. In SILVA, B. et al., orgs., *Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. Braga : CIEd, 2009. 4524-4535.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., Barca, A. B., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. In *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, Vol. 18, 2010 , 163-176.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação, 4*, 141-165.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. S. Francisco, Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1993). Measurement of personality: Thru or false? *Psychological Inquiry*, 4 1-16.
- Lopes, A., & Duarte, A. (2001). Self-regulation and approaches to learning in Portuguese students. *Empirische Pädagogik*, 15(2), 251-265.
- Lopes, J. S. (2007). *Variáveis sociocognitivas e rendimento académico: Análise da sua relação ao longo da adolescência*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Lozano, A., Rioboo, A., & Paz, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. In A. B. Lozano, J. L. M. Malmierca, J. C. N. Pérez, A. M. P. Rioboo & M. R. S. Paz (Eds.), *Procesos de Aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-446). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., Colección de Psicología.
- Lozano, A., Mascarenhas, S. & Blanco, J., 2005. *Variáveis familiares e escolares determinantes do rendimento académico no ensino médio: Estado de Rondônia, Amazônia, Brasil*.
- Lubinski, D. & Dawis, R. V. (1992). Aptitudes, skills and proficiencies. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and organizational Psychology* (2nd ed., vol. 3, p. 1-59). Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists press.
- Lyon, M. A., & MacDonald (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary schools students. *Psychological Reports*, 66, 1135-1142.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-210.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4^a ed.). V. 4. New York: John Wiley & Sons.
- Macedo, B., (1991). Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. *Inovação*, 4, 127-139.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003) Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, p. 45-80.
- Machado, M. (1989). Classes sociais, desenvolvimento cognitivo e adaptação escolar. *IV Encontro Nacional de Educação Especial "Comunicações"* (pp. 360-368). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, R., & Cuña D., (2003). La Percepción de las Relaciones Familiares por parte de los Adolescentes . *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 7 (vol.8) Ano 7º-2003 ISSN: 1138-1663.

-
- Mackintosh, N.J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Manning, M. L. & Baruth, L. G. (1995). *Student at risk*. London: Allyn and Bacon.
- Márquez, P. G., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646- 656.
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83, nº 3, 393-404.
- Marsh, H.,W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany: State University of New York.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 131- 198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 154-157.

-
- Martin, B. (1975). Parent-Child relations. In F. D. Horowitz (Ed), *Review of child development research* (vol. 4). Chicago: The University of Chicago Press.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model parental inducement as academic self-regulations. *The Journal of Experimental Education*, 64,213-227.
- Martins, A. M. & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, S. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2004). Uma abordagem multidimensional dos padrões de vida na sociedade portuguesa: Potencialidades sociológicas da análise de microdados. *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação: Atelier: Identidades e estilos de vida.
- Marton, F. (1975). What does it take to learn? In N. J. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education* (p. 32-43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F. (1976a). On non-verbatim learning: III. The erosion effect of a task-induced learning algorithm. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, p. 41-48.
- Marton, F. (1976b). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle (Ed.), *Strategies for Research and Development in Higher Education* (p. 32-43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F., Carlsson, M. A., & Halász, L. (1992). Differences in understanding and the use of reflective variation in reading. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 1-16.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The Learner's Experience of Learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (p. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong-Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), 21-48.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335-348.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, (2), 135-142.

-
- Marx, R., & Winne, P. (1980). Self-concept research: Some current complexities. *Measurement and Evaluation*, 13, 72-82.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos Processos e Abordagens da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio do Estado da Rondônia*, Brasil. Tese doutoral. A Coruña. Universidade de A Coruña.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005a). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. & Barca, A. (2005b). Estilo atribucional e rendimento académico: um estudo com estudantes brasileiros do ensino médio, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Nº 10, Vol 12, ano 9º, setembro, 221-228.
- Maslow, A. H. (1868). *Toward a psychology of being* (2ª ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper and Row.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 432-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R. S. Seternberg (Eds.), *Handbook of human intelligences*, (p. 396-421). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On & D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (p. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCloy, R., Heggstad, E. D. & Reeve, C. L. (2005). A Silk Purse from the Sow's Ear: Retrieving Normative Information From Multidimensional Forced-Choice Items. *Organizational Research Methods*. 2005; 8: pp. 222-248.
- McGrew, K. S. & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- McGrew, K. S. (1999). The measurement of reading achievement by different individually administered standardized reading tests: Apples and apples, or apples and oranges? *IAP Research Report*, 1, p.45.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London, Routledge & Kegan P.
- McLaren, P. (1988). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.

-
- Messick, S. (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning and teaching. *Educational Psychologist*, 29, 121-136.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes P. N., Salovy, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psichotema*, 18, 112-117.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, C. D., Finley, J., & Mckinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31, 147-154.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mills, R. S. & Rubin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação (2003). *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE.
- Miranda, L; Almeida, L. S. (2006). Inventário de Metas Académicas (IMA): contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In: Conferência Internacional *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 11. Braga. Machado, C. et al. (Org.) Atas... Braga: Psiquilibrios, p. 445-453.
- Miranda, L. Almeida, L. S. Veiga, F. Ferreira, A., & Soares.F. (2008). Contributos para o estudo das propriedades psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In: *Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, 13., 2008, Braga. Noronha, A. P. et al. Atas... Braga: Psiquilibrios, 2008. p. 1035-1045.
- Moraes, J. R. & Cunha, C. A. (2007) Reconhecimento de palavras e autoconceito num grupo de crianças. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v 8, nº 2, 215-226.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Contributos da perspetiva cognitiva*. Braga: Universidade do Minho
- Morais, M. F. (2004). Creativity and cognition: Differentiation of extreme creative performances. *Creativity and Cultural Diversity Monographs*. Leeds: Creativity Center Educational Trust

-
- Morais, M. F. (2006) (2ª Ed) Prova de resolução de problemas por insight. In M. Gonçalves. et al. (Orgs.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Morais, M. F. & Azevedo, M. I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos professores dos Eninos Básico e Secundário (pp. 157 – 196). In M. F. Morais & S.Bahia (Orgs.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Revista Avaliação Psicológica*, 8 (1).1-15
- Moreira, C. (2008). *Estilos Educativos e Posturas parentais face aos estudos, estratégias de estudo, metas académicas e autoconceito de alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto.
- Morvitz E. & Mota, R. W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 72-80.
- Moyses, L. (2001). *A autoestima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus.
- Naglieri, J. A. & Bornstein, B. T. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they? *Journal of Psycho educational Assessment*, 244-260.
- Naglieri, J. A. & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Spring*, 47 (2), 155-160.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Known's, and unknown's. *American Psychologist*, 51 (2), 77-101.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada* (Vol. II). Lisboa: Universidade Aberta.
- Newbigging, P.L. (1954). The relationship between reversible perspective and embedded figures. *Canadian Journal of Psychologie*, 8, 204-268
- Niaz, M., de Nunez, G. S., & de Pineda, I. R. (2000). Academia performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 34, 18-29.
- Noble, K., Farah, M. J., McCandliss, Bruce, D.(2006). Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in reading. *Cognitive Développement* 21, 349–368.
- OCDE (2006). *Regards sur l'Éducation 2006: Les grandes lignes*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques. Paris: OCDE Publishing.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I) Paris: OCDE Publishing

-
- OECD (2010b), *PISA 2009, Results: Executive Summary*, Paris: OCDE Publishing
- OECD (2011) *Executive Summary. Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, Paris: OCDE Publishing.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 1, 121-128.
- Oliveira, I. B. de. (2007): Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: *Revista Educar*, n.º 29, p. 83-100.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiva, M. O. . (2004). Influência dos fatores socioculturais e da estrutura familiar no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria e de Psicologia*, 25 (1-2 e 3-4), 9-28.
- Páramo, M., F., Guisande, M. A., Tinajero, C., & Almeida, L. S. (2008). Aproximación a los estilos cognitivos. Líneas de trabajo actuales en el estudio de la dependencia independencia de campo. In A. Candeias, L. Almeida, A. Roazzi & R. Primi (orgs.). *Inteligência: definição e medida na confluência de múltiplas concepções*, 209-253. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: relations with adolescent achievement. *Midwestern Educational Researcher*, n.º. 7, 6-11.
- Peixoto, F. (1999). Escala de Perceção da Relação com a Família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e Autoestima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., (2004), Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 235-244.

-
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes: Self-Concept Organization: Analysis of Hierarchical Structure in Adolescents *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 533-541
- Peixoto, L. M. & Mesquita, A. (1990). A autoestima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 87-99.
- Peixoto, M. L. (1999). *Autoestima, inteligência e sucesso escolar (autoconceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação)*. Braga: Edições APPACDM.
- Pelegrina, S., García-Linares, M & Casanova, P. (2003). Adolescents and their parent's perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence. *Journal of Adolescence*, 26, 651-665.
- Pellegrino, J. W. (1985). Inductive reasoning ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach*. New York: Freeman.
- Peralbo, M. V. & Fernández, M. L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), 309-322.
- Pereira, F. & Martins, M. (1987). O insucesso escolar e as suas explicações – Crítica de algumas teorias. *Análise Pedagógica II*, Universidade do Algarve.
- Pereira, M. & Almeida, I. S. (2010). Predição do rendimento académico no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol. 18, (1) 14, 239-249.
- Perez, P. (1955). *Experimental instructions and stimulus content as variables in the size constancy perception of schizophrenics and normals*. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Perrenoud, Ph., (1999) *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (paru in Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal, Université de Montréal/AFIDES, 2001, pp. 39-66).
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto : Edições Asa.
- Perrenoud, Ph. (2002). A formação dos professores no século XXI. In Perrenoud, Ph., Gather , T. M., Macedo, L., Machado, N.J., Alessandrini, C.D. *As competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre, Brasil : Armtd Editora, p. 11-33.
- Peterson, P. L. & Barger, S. A. (1985). Attribution theory and expectancy. In J. B. Dusek (ed), *Teacher expectancies* (p. 159-184). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris children's self-concept scale: Manual* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services
- Piers-Harris. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Ed Psych*, 4, 213-241
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14, p. 380-400.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, H. R. (1992). *A Bateria de Testes de Aptidões GATB e a orientação da carreira em contexto educativo*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psicologica*, 26, 135-149.
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal, *Revista Portuguesa de educação*, (pp. 95-123), CIED. Universidade do Minho.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory research, and applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, V. 25, 92-104
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2ª ed.), Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*, Porto, ASA.
- PISA (2000). *Programme for International Student Assessment*. - Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: GAVE, Ministério da Educação.
- PISA (2003). *Programme for International Student Assessment*. - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Resultados do estudo Internacional Pisa 2003. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: GAVE, Ministério da Educação.
- Ponte, F. E. (2006). *Os processos de atenção e de memória em crianças e adolescentes de diferentes estilos cognitivos: Dependentes e independentes de campo*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

-
- Porto Riboo, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Santiago do Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1988). Mothers and fathers teaching 3-years-olds: authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da bateria de provas de raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (2), 165-173.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2002). Inteligência geral ou fluida: Desenvolvimentos recentes na sua conceção. *Sobredotação*, 3(2), 127-144.
- Primi, R. (2002a). Avanços na conceção psicométrica da inteligência. In F. C. Capovill (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 77-86). São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.
- Primi, R. (2002b). Complexity of geometric inductive reasoning tasks: Contribution to the understanding of the fluid intelligence. *Intelligence*, 30 (1), 41-70.
- Primi, R. (2003) Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 1, 67-77
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, p. 25-35.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Quiroga, M.A. (1999). Diferencias individuales en la interrelación cognición- emoción: los estilos cognitivos. In Sánchez-Canovas, J. y Sánchez López, M.P. *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ramírez, C. T., & Ávila, A. G. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Ramsden, P. (1981). *A Study of the relationship between student learning and its academic context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster, UK (British Theses N° DX42179/82AX).
- Reeve, J. (1966). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn & Bacon.
- Resnick, L. B. (1976). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Reuchlin, M. (1990). *La Psychologie Différentielle* (5e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

-
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.
- Ribeiro, I.; Almeida, L. & Gomes, C. (2006) Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajetórias de Aprendizagem: Do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. *In Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning – Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles - An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), p. 53-60.
- Roazzi, A., Spinillo, A. G., & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L.S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Roazzi, A. & Souza, B. C. (2002). Repensando a inteligência. *Paidéia*, 12 (23), 31-55.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3ª ed.). Columbus, OH: Charles & Merrill.
- Roldão, C. (2004). Testando Modelos de Operacionalização: Uma análise exploratória de modelos de operacionalização da estrutura de classes no quadro do European Social Survey – Round 2 *CIES e-Working Papers* Lisboa.
- Rosário, P. (1999a). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (1999b). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. 4 (1), 43-61.
- Rosário, P., & Almeida, L. S. (1999a). As conceções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 6) (713-722). Braga: APPORT.
- Rosário, P. & Almeida, L. S. (1999b). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3 (4), 273-280.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, J. C. (2000). As Abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho (133-145). *Seminário Transição para o Ensino Superior*, Universidade do Minho.

-
- Rosário, P. (2001a). Área curricular de Estudo Acompanhado. Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 63-93.
- Rosário, P. (2001b). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003a). Ensinar e aprender: Leituras centradas no professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1), 157-175.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003b). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica – instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 131-144.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Org.). *Psicologia da Educação*. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González- Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L. S., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3p" de Biggs. *Psicothema*, 7 (1), 20-30.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33 (1), 237-262.
- Royce, J. R. & Powell, A. (1983). *Personality: Individual differences*. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)
- Ryan, R. M. et al. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internationalization and self-regulation in school. In Boggiano, A. K. & T.S. Pittman: *Achievement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge University Press, Cambridge, cap. 8.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 33-38.
- Saavedra, L. (2001), Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia XV* (1), 67-92.
- Sacristán, J. (1998). *El currículo : una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

-
- Sakloeske, D. H. & Zeidner, M. (1995). *International handbook of Personality and intelligence*. New York: Plenum Press.
- Sánchez, F. J. & Roda, M. D. (2002). Relationship between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1): 95-120.
- Sánchez-Canovas, J. y Sánchez-López, M. P. (1994). *Psicología Diferencial: Diversidad e Individualidad humanas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez-Canovas, J. y Sánchez-López, M. P. (1999). *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez-López, M.P. (1997). Estilo psicológico como estudio de la diversidad humana. Un ejemplo basado en los estilos de vida. *Revista de Psicología*, vol. XV, 2, 223-252.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4), 299-323.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. . *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunck, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. 2ª edição México: Prentice hall.
- Scott, R., & Scott, W. A. (1998). *Adjustment of adolescents: Cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Seabra-Santos, M. J. (2005). Validade preditiva da WPPSI-R em relação ao desempenho escolar ao longo do 1º ciclo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (2), 291-306.
- Segalen, M., 1999. *Sociologia da Família*. Terra mar Ed. Lisboa.
- Serrão, A., Ferreira, C. & Sousa, H. (2010). PISA 2009 – *Competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados*. Gabinete de Avaliação Educacional, Edição GAVE – Ministério da Educação.
- Shaffer, D. (1988). *Social and personality development* (2ª ed). Pacific Grove CA: Brooks Cole Publishing.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sheldon, S.B. (2002). Parents 'Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The elementary School Journal*, 102,4, 301-316.

-
- Silva, A. L., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 195-210.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas,
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Tese Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Simões, M. R. & Albuquerque, C. P. (2002). Estudos com a versão portuguesa da WISC-III no âmbito da validade concorrente e preditiva: Relação com as classificações escolares. *Psychologica*, 29, 153-168.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31.
- Sisto, F. F. & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades linguísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 75-84.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Editora Vetor.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto & S. C. Martinelli.(Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem* (13-30). São Paulo: Vetor Editora.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school - some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence*, 12, 267-279.
- Snow, R. E. & Yalow, E. (1982). Education and intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (493-585). Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2011). Perceção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e educación* vol 2011. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, E. (2004). Atribuição causal. Da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vale & M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Souza, L. F. & Brito, M. R. (2008) Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v 25, nº 2, 193- 201,
- Spearman, Ch. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-229.
- Spearman, Ch., (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: MacMillan.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente Uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I. Children and parenting; p. 103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University press.
- Sternberg, R. J. (1986). The future of intelligence testing and training. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5, 19-22.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University press.
- Sternberg & Ruzgis, (1994). *Personality and intelligence. Origins of competence in the everyday world*. New York. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997a). The triarchic theory of intelligence. In D. P. Flanagan, P. Dawn, J.L. Genshaft & P. L. Harrison (Coords.), *Contemporary intellectual assessment* (92-104). New York: A Division of Guilford Publications.

-
- Sternberg, R. J. (1997b). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. In R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence*, (3-15). Cambridge: Cambridge University press.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E.L., & Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 1-41.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa, Ésquilo.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8, 1, 67-76.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn* (2ª ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Stipek, D. J. (2002). Cognitive theories applied to achievement contexts. In D. Stipek (Eds.), *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (55-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Te Nijenhuis, J., Evers, A., & Mur, J. (2000). The validity of the Differential Aptitude Test for the assessment of immigrant children. *Educational Psychology*, 20, 99-115.
- Te Nijenhuis, J., Tolboom, E. R., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups?: The RAKIT Intelligence Test for Immigrant Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 10-26.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and adult learning*, London : Routledge.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, L. L. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: Universidade Chicago Press.
- Tinajero, C., & Páramo, M.F. (1990). Field dependence-independence and performance in school: An argument against neutrality of cognitive style. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 1079-1087.

-
- Tinajero, C., & Páramo, M. F. (1997). Field dependence-independence and academic achievement: A re-examination of their relationship. *The British Journal of Educational Psychology*, 67, 199-212.
- Tomé, F. & Pinto, S. (2003). O Insucesso Escolar, Modelos e Formas de Intervenção. Recife. *Ata: V Encontro de Economistas da Língua Portuguesa*, 5 – 7).
- Tomkiewicz, S., & Percheron, A., 1983. Famille et Socialisation de l'Enfant, *Actes du Colloque Recherches et Familles*, Paris
- Torff, B. & Gardner, H. (1999). The vertical mind: The case for multiple intelligences. In M. Anderson (Ed.), *The development of intelligence*, (139-159). UK: Psychology Press.
- Torres, M. C. G. (1999). *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, v 7, nº 2, 211 – 218.
- Valente, O. (1989). Projeto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar. *Revista de Educação*, 37, 47-50.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., & S. González-Pumariiega (2002). La motivación académica. In J. A. González-Pienda, R. González, J. C. Núñez, & A. Valle (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Valsiner, J. (1984). Conceptualizing intelligence: From an internal static attribution to the study of process structure of organism-environment relationships. *International Journal of Psychology*, 19, 363-389.
- Van Haecht, A. (1994). *A Escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Van Voorhis, F. L. (2000). *The effects of interactive (TIPS) and non-interactive homework assignments on science achievement and family involvement of middle grade students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville.
- Vasconcelos, C., & Almeida, L. S. (2000). Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (AME): Sua utilização na prática dos professores. *Psicologia Educação e Cultura*, 4 (1) 65-78.
- Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida L. S. (2004). Avaliação das estratégias de estudo com alunos em ciências naturais: Construção e validação de uma escala. *Revista de educação*, XII (1), 41-48.
- Veiga, F. H. (1989). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar, in J. F. Cruz *et al.*, *Psicologia e Educação: Investigação e intervenção*, Associação dos Psicólogos Portugueses, Porto.

-
- Veiga, F. H., (1996). Autoconceito e realização dos jovens em ciências e matemática. *Revista de Educação*, 5 (2), 41-53.
- Veiga, F. H., (1999). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista Educação*, V(2), p. 41-53. Vozes.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22 (2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5 (1), 39-48.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Vernon, P.E. (1961). *The structure of human abilities (2nd Ed)*. London: Methuen
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyche: Revista de la Escuela de Psicología*. 10 (1): 3-18.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Waetjen, W. (1972). Self-concepts as a learner scale. In M. Argyle & V. Lee (Eds.), *Social Relationships*. Portsmouth: Grosvenor Press.
- Watkins, D. A. (1996). Learning theories and approaches to research: a cross-cultural perspective. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences* (3-24). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. (Eds.) (1996). *The Chinese Learner. Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Cerc and Acer.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J.(2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 21-25.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Novabury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation an achievement as a moral system. *Educational Psychologist*, 29, 163-622.

-
- Weiner, B. 1995. *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.
- Weiss, L. H., & Schwartz, J. C. (1996). The relationships between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101–2114.
- Welter, G. M. , & Capitão, C. G. (2007). Medidas ipsativas na avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 157-165.
- Wilson, K. L., Smart, R. M., & Watson, R. J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 59-71.
- Witkin, H. A., Moore C. A., Donald R. Goodenough, & Cox.P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*. 47(1), p. 1-64.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1987). *A manual for the Embedded Figures Tests*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press (1971), Copyright by TEA ediciones, S. A. Madrid.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Artmed, 7ª edição, Porto Alegre: Artes médicas sul.
- Xu, J. y Corno, L. (2003). Family Held and Homework Management Reported by Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 103, 5, 503-517.
- Yen, C., Konold, T.R. and McDermott, P.A. (2004) 'Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement?' *Journal of School Psychology*, 42: 157-169.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zang, L. (2004). Field-dependence/ independence: Cognitive style or perceptual ability? – validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37, 1295-1311.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17, 1-53.

Legislação:

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro, Estabelece a lei de bases do sistema educativo

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Jus Net 1886/2009).

