



Mestrado em Psicologia da Educação

**CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES E EXPECTATIVAS DOS DOCENTES
ACERCA DO SEU DESEMPENHO ACADÉMICO
Contributos para a discussão sobre as implicações no contexto educativo**

Carolina Castro Andrade Pinto de Abreu

Orientação: Renato Gil Gomes Carvalho

Setembro, 2013

Agradecimentos

Ao longo desta etapa tive o privilégio de contar com a colaboração de várias pessoas, a quem pretendo expressar os meus agradecimentos.

Ao meu orientador, colega e amigo Professor Doutor Renato Gil Gomes Carvalho pelas suas qualidades humanas e profissionais, pelo apoio, espírito crítico, rigor e confiança em mim depositados e que contribuíram significativamente para a qualidade deste trabalho e para o meu enriquecimento pessoal e da minha formação académica e científica. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

À Sónia Gomes pela grande disponibilidade e colaboração e ao Conselho Executivo da escola onde exerce funções, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre.

Agradeço à Ana Lúcia Vasconcelos o seu pronto e precioso contributo e ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Ao Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz e em particular à Doutora Maria Doroteia Teixeira e à minha colega Fátima Saldanha.

Agradeço também à colega Ana Maria Lopes pela sua disponibilidade e ao Conselho Executivo da Escola Secundária Doutor Ângelo Augusto da Silva.

Expresso igualmente o meu agradecimento aos colegas Ricardo Sousa e Carla Sofia Silva e às professoras Vitalina Rodrigues, Sandra Oliveira, Carmo Souto e Idalina Milagros pelo seu importante apoio na recolha de dados.

Às professoras Susana Fernandes, Paula Fernandes e restantes docentes da Escola Básica dos 1º, 2º e 3º Ciclos/ PE Professor Francisco M.S. Barreto que se prontificaram a colaborar no preenchimento dos questionários.

Um muito obrigado aos Diretores das EB1/PE do Areeiro, da Nazaré, dos Ilhéus, da Lombada, do Lombo Segundo e do Tanque e do Externato Apresentação de Maria e aos restantes docentes provenientes de diversas escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira pelo precioso contributo que ofereceram para esta investigação.

Às professoras do grupo de hidroginástica e de Inglês do Sindicato dos Professores da Madeira, que mesmo encontrando-se aposentadas dispuseram-se muito amavelmente a colaborar nesta investigação.

Agradeço aos meus amigos, aos meus pais, ao meu irmão Pedro e às minhas tias Clarisse Basílio e Ivone Castro. Em particular expresso à minha mãe um grande e especial agradecimento pelo seu apoio incansável e incondicional e pelo contributo fantástico sem o qual este trabalho provavelmente não teria sido possível.

Resumo

A influência das expectativas dos professores sobre o desempenho académico dos alunos tem vindo a ser evidenciada na literatura. Assim, e fundamentalmente pelas suas implicações educativas, consideramos essencial aprofundar a compreensão deste domínio. Nesta investigação exploramos em que medida as informações disponíveis sobre os alunos contribuem para a formulação de expectativas por parte dos docentes. Procuramos ainda analisar o modo como determinadas características dos professores influem sobre essa elaboração. A amostra foi constituída por 491 docentes, com idades compreendidas entre os 26 e os 82 anos ($M_{Idade} = 43$ anos), provenientes de escolas do Ensino Básico e Secundário. Para a avaliação das expectativas e representações dos docentes foi construído um instrumento em que é requerido aos participantes para realizarem estimativas face ao comportamento escolar dos alunos, com base nas informações mais e menos favoráveis constantes nos registos que lhes são apresentados. Para a investigação das hipóteses foram utilizadas, para além de análises descritivas, testes estatísticos de comparação de médias entre amostras independentes, nomeadamente Análises de variância (ANOVA) e Testes t de Student. Foram obtidos resultados que apontam para a influência do tipo de informações apresentadas relativamente aos alunos sobre o modo como os docentes formulam expectativas face ao seu desempenho académico, sobretudo quando consideradas variáveis de natureza intelectual, familiar, de regulação da aprendizagem e o desempenho escolar anterior. Os resultados evidenciam também que os fatores Capacidade Intelectual, Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo e Apoio Familiar, são explicitamente considerados como mais relevantes para a qualidade do desempenho académico e que há influência de características dos professores sobre as suas representações e expectativas. Em suma, os resultados apontam para um conjunto de características dos alunos que surgem na base das representações dos docentes face ao desempenho académico, ainda que a ativação de algumas das representações aparente ser por vezes involuntária.

Palavras-chave: professores, expectativas, desempenho académico, alunos, representações.

Abstract

The influence of teachers' expectations on students' academic performance has been demonstrated in the literature. Therefore and primarily due to its potential educational implications, we believe it is essential to deepen the understanding within this domain. This research explores the extent to which the available information about the students contributes to the formulation of teachers' expectations. We also intend to examine how certain teachers' characteristics influence this elaboration. The sample consisted of 491 teachers, aged between 26 and 82 years old ($M_{Age} = 43$ years) from primary and secondary education schools. To assess teachers' expectations we created an instrument that requires participants to perform estimates over students' behavior, based on more or less favorable informations presented in their records. To test the hypothesis we used, in addition to descriptive analyzes, statistical tests for comparison of means between independent samples, including one way analysis of variance (ANOVA) and t Student tests. The results highlight the influence of the kind of students' information presented in the way teachers formulate expectations about their academic performance, especially when intellectual, family, learning regulation and previous academic performances variables are considered. The results also demonstrate that factors as Intellectual Ability, Self-Regulated Learning / Skills and Study Habits and Family Support, are explicitly considered more relevant to the quality of academic performance and that teachers' characteristics influence the representations and expectations developed by them. Taken together, the results emphasize a set of students' characteristics that show up on the basis of teachers' representations in relation to academic performance, although the activation of some of these representations appear to be sometimes unintentional.

Keywords: teachers, expectations, academic performance, students, representations.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de quadros	vii
Índice de figuras	viii
Introdução	1
Capítulo I – Variáveis Intervenientes no Desempenho Académico	2
Variáveis psicológicas	2
Variáveis comportamentais e socioemocionais	7
Variáveis familiares, culturais e socioeconómicas	8
Dinâmicas relacionais, organizacionais e científico-pedagógicas do contexto escolar	9
Capítulo II – As Expetativas e o Desempenho Académico dos Estudantes	10
Os efeitos das expetativas dos docentes	10
As características dos alunos e as expetativas dos docentes	14
Variáveis mediadoras e moderadoras da relação entre as expetativas dos docentes e o desempenho académico	15
Fatores e características dos professores	16
Considerações gerais	17
Capítulo III – Metodologia Geral	18
Objetivos da investigação	18
Amostra	19
Instrumentos	20
Procedimento de recolha e análise de dados	22
Capítulo IV - Resultados da Investigação	23
Estudo 1 – Características dos alunos e expetativas dos professores	23
Estudo 2 – Efeitos das características dos professores sobre as expetativas	27
Estudo 3 - Relevância dos fatores intervenientes no desempenho académico	35

Estudo 4 – Efeitos das características dos professores sobre a relevância atribuída aos fatores intervenientes no desempenho académico	36
Discussão	40
Conclusão	49
Referências Bibliográficas	55
Anexos	66
A. Instrumento – 1ª Parte	
B. Instrumento – Apresentação da 2ª Parte	
C. Instrumento – 2ª Parte - Exemplar da variável Género – Versão A	
D. Instrumento – 2ª Parte - Exemplar da variável Género – Versão B	
E. Instrumento – 2ª Parte - Exemplar da variável Desempenho académico anterior – Versão A	
F. Instrumento – 2ª Parte - Exemplar da variável Desempenho académico anterior – Versão B	
G. Instrumento – 3º Parte	

Índice de Quadros

<i>Quadro</i>	<i>Título</i>	<i>Página</i>
1	Resultados dos Grupos A e B Para o Desempenho Académico Anterior	24
2	Resultados dos Grupos A e B Para o Apoio Familiar	24
3	Resultados dos Grupos A e B Para a Capacidade Intelectual	25
4	Resultados dos Grupos A e B Para a Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo	25
5	Resultados dos Grupos A e B Para a Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais	26
6	Resultados dos Grupos A e B Para o Comportamento Disciplinado / Indisciplinado	26
7	Resultados dos Grupos A e B Para o Género	27

8	Diferenças Entre os Grupos Etários dos Professores Face às Características dos Alunos	28
9	Comparação Entre os Grupos de Experiência Profissional dos Professores Face às Características dos Alunos	30
10	Diferenças Entre os Ciclos de Ensino dos Professores Face às Características dos Alunos	32
11	Comparação Entre o Meio de Ensino dos Professores Face às Características dos Alunos	33
12	Comparação Entre os Grupos de Género dos Professores Face às Características dos Alunos	34
13	Valorização dos Fatores que Influem Sobre o Desempenho Académico	36
14	Comparação Entre os Grupos Etários dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos	37
15	Diferenças Entre os Grupos de Experiência Profissional dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos	38
16	Comparação Entre os Ciclos de Ensino dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos	39
17	Diferenças Entre os Meios de Ensino dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos	39
18	Comparação Entre as Áreas Profissionais dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos	40

Índice de Figuras

<i>Figura</i>	<i>Título</i>	<i>Página</i>
1	Esquema da investigação	19

Introdução

O estudo dos fatores que subjazem ao desempenho acadêmico tem salientado a importância da capacidade dos docentes para estimar e avaliar com precisão o desempenho e as competências dos alunos, bem como da compreensão das implicações dessas apreciações e expectativas nos estudantes. Nesta linha, há fortes evidências de que as expectativas que os professores formulam podem influenciar o desempenho dos estudantes (Brophy, 1983; Jussim & Harber, 2005; Miller & Turnbull, 1986; Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002).

Partindo de uma reflexão sobre as condições que intervêm na qualidade do desempenho escolar dos estudantes e apresentando-se as expectativas docentes como um dos fatores capazes de produzir efeitos diretos ou indiretos sobre esse desempenho, procuramos nesta investigação aprofundar o conhecimento dos fatores (pessoais, sociodemográficos e de desempenho) associados aos alunos em que se fundam estas expectativas e representações. Do mesmo modo, exploramos um conjunto de circunstâncias que podem influir sobre a sua construção, como sejam determinadas características profissionais e sociodemográficas dos professores.

Os capítulos seguintes contemplam uma descrição da investigação realizada. Nos capítulos I e II enquadrámos teoricamente o estudo, começando por expor a diversidade de variáveis psicológicas, familiares e escolares intervenientes no desempenho académico dos alunos. Exploramos seguidamente as expectativas formuladas pelos docentes face ao potencial escolar dos alunos, os potenciais efeitos produzidos pelas mesmas, bem como algumas das características dos alunos, dos docentes e do contexto envolvente que estão na base da elaboração e ajustamento dessas mesmas expectativas.

Na Metodologia Geral, capítulo III, para além da clarificação dos objetivos da investigação e dos instrumentos utilizados, caracterizamos a amostra e explicamos os procedimentos de recolha e análise de dados adotados. Segue-se, no Capítulo IV, a apresentação, relativamente aos quatro estudos delineados, das hipóteses de trabalho propostas em cada um dos mesmos e dos resultados obtidos essencialmente a partir de análises diferenciais e descritivas dos dados. Por fim, discutimos os resultados, a partir dos quais estabelecemos algumas conclusões e identificamos perspectivas para investigações futuras.

Capítulo I

Variáveis Intervenientes no Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico dos estudantes constitui há muito um dos fenômenos que maior interesse gera no âmbito da psicologia e da educação, sendo que a investigação tem vindo a identificar uma miríade de fatores que influenciam este desempenho (Aluja-Fabregat & Blanch, 2004; Gherasim, Butnaru, & Iacob, 2011; Laidra, Pullmann, & Allik, 2007).

Nesta linha, têm sido apontados vários fatores psicológicos (como sejam a personalidade, a inteligência, a motivação, as representações autoavaliativas, as expectativas, as competências de autorregulação e estilos atribucionais), fatores ligados à conduta e ajustamento social dos alunos, fatores concernentes ao *background* sociodemográfico, familiar e cultural dos alunos e fatores que se ligam às dinâmicas relacionais, organizacionais e científico-pedagógicas do contexto escolar (Almeida, et al., 2005; Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Gherasim et al., 2011; Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008; Lemos, et al., 2010).

Ao longo deste capítulo sublinhamos a relação entre a qualidade do desempenho académico e algumas destas categorias de fatores intervenientes no mesmo.

Variáveis Psicológicas

No âmbito dos fatores de natureza cognitiva, a inteligência ou aptidões cognitivas são tidas por muitos autores como dos melhores preditores do desempenho académico (Aluja-Fabregat & Blanch, 2004; Chamorro-Premuzic & Arteche, 2008; Laidra et al., 2007; Leeson et al., 2008). Com efeito, a investigação revela a presença de correlações significativas entre os resultados nos testes de Inteligência geral (provas de fator g e escalas de QI) e as medidas de desempenho académico dos estudantes, ainda que esta relação possa variar de acordo com diversos fatores como a idade, a escolaridade, a natureza das provas intelectuais implementadas, os indicadores de avaliação das aprendizagens e desempenho, bem como com as experiências escolares e contexto cultural (Almeida & Lemos, 2005; Lemos et al., 2010; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Naderi, Abdullah, Aizan, & Sharir, 2010).

A diminuição progressiva das correlações entre as classificações escolares e as capacidades cognitivas ao longo da escolaridade enfatiza a relevância crescente de

outras variáveis na explicação do desempenho escolar. Assim, com o avançar da escolaridade, a intervenção de dimensões motivacionais, das metas de aprendizagem, das atribuições causais, das autorrepresentações, entre outras variáveis do aluno, bem como do professor e do contexto de ensino-aprendizagem, pode eventualmente assumir uma maior preponderância no desempenho acadêmico, atenuando o peso das variáveis cognitivas intervenientes (Furnham, Monsen, & Ahmetoglu, 2009; Lemos et al., 2008).

De acordo com Lemos et al. (2010), assume igualmente importância na análise das correlações entre a inteligência e o desempenho acadêmico, a consideração dos fatores sociais e contextuais, das aprendizagens formais e das experiências escolares na forma como influem na estimulação e moldagem destas capacidades cognitivas.

Não obstante a preponderância incontestável das capacidades cognitivas no desempenho acadêmico, estas não explicam a totalidade do rendimento dos alunos. Assim, e no sentido em que não é possível estabelecer uma relação linear entre as duas variáveis, o desempenho acadêmico deve ser contemplado e compreendido a partir de um quadro mais abrangente de influências várias, onde o domínio intelectual assume um papel proeminente (Almeida et al., 2005).

Nesta linha, importa ponderar que não apenas a Inteligência, mas também a Personalidade influencia de forma significativa o desempenho acadêmico dos estudantes, mormente pela sua responsabilidade na adoção de determinados comportamentos mais ou menos facilitadores da aprendizagem e desempenho.

Atualmente são reconhecidas correlações entre alguns dos traços de personalidade e os diversos indicadores do desempenho escolar (Ferreira & Alves, 2011; Tomas & Adrian, 2003). Assim, partindo do Modelo de Personalidade dos Cinco Fatores (*Big Five*) como um dos modelos de referência mais utilizados neste âmbito da investigação, têm sido obtidos resultados mistos respeitantes ao papel que cada um dos cinco traços de personalidade desempenha no sucesso académico. Não obstante, e de acordo com diversos autores, quanto maior for a Conscienciosidade, a Abertura à Experiência, a Extroversão e a Sociabilidade e menor for o Neuroticismo, maior será a probabilidade de obtenção de bons desempenhos escolares. Isto remete para a importância para o mesmo de características como a organização, eficiência, persistência e motivação na orientação para a realização dos objetivos, a curiosidade, a proatividade e exploração de situações novas, o pensamento crítico e a criatividade, as atitudes favoráveis à implementação das tarefas escolares, bem como a menor reatividade e vulnerabilidade emocional (De Raad & Schouwenburg, 1996; Farsides &

Woodfield, 2003; Ferreira & Alves, 2011; Furnham et al., 2009; Heaven, Mak, Barry, & Ciarrochi, 2002; Laidra et al., 2007; Poropat, 2009).

Pela sua associação direta ou indireta à tradução e expressão das diversas variáveis cognitivas e não cognitivas na aprendizagem e desempenho acadêmico, salienta-se a relevância da variável motivação. Neste âmbito, as Teorias das Metas/Objetivos (*Goal Theories*) constituem das mais estudadas e proeminentes teorias em contexto educativo (Steinmayr & Spinath, 2009). Focam-se essencialmente nas metas, que constituem representações cognitivas que orientam os estudantes para objetivos específicos e determinam a sua abordagem, envolvimento e conseqüente desempenho escolar. Essencialmente dois tipos de orientações e metas são conceptualizadas nestas teorias, designadamente as metas de aprendizagem e as metas de desempenho, sendo que os estudos demonstram que as metas de aprendizagem, mais focadas no desenvolvimento das capacidades e competências e na compreensão dos conceitos, conduzem tendencialmente a melhores desempenhos e realizações académicas mais elevadas. Favorecem o recurso a estratégias mais adaptativas de aprendizagem, o maior uso de estratégias cognitivas e processos autorregulatórios, a maior autoeficácia e persistência face aos insucessos, uma maior motivação intrínseca pelas tarefas e representações mais positivas face à escola, comparativamente às metas de desempenho, que salientam sobretudo o desejo pela demonstração de competências. Por outro lado, e no âmbito da orientação para o desempenho, as metas de evitamento do desempenho, marcadas pelo desejo de não demonstrar incompetência ou menor competência relativamente aos outros e ainda as metas de evitamento do trabalho, referentes ao objetivo de evidenciar o menor investimento possível, estão mais negativamente correlacionadas com o desempenho e com as expectativas de competência (Coleman & McNeese, 2009; Covington, 2000; Elliot & Church, 1997; Gherasim et al., 2011; Steinmayr & Spinath, 2009; Urdan, 2004).

Sobre o nível de motivação académica evidenciada pelos estudantes, influem necessariamente as crenças de autoeficácia, a partir das quais os estudantes são mais ou menos incentivados a agir, a escolher atividades com determinado nível de dificuldade e desafio, a estabelecer metas e a conferir um maior ou menor nível de esforço e persistência nas tarefas (Lent, Brown, & Larkin, 1984; Oliveira & Soares, 2011; Zimmerman, 2000). Assumem assim um papel mediador muito relevante no desempenho académico, bem como um papel preditivo face a determinadas tarefas escolares (Pietsch, Walker, & Chapman, 2003).

Desta consideração não se pode obviamente subestimar o papel moderador que determinados fatores como as atribuições causais podem assumir nesta relação entre a percepção de autoeficácia e o desempenho acadêmico. Assim, e de acordo com as causas atribuídas pelos alunos aos seus desempenhos, podem ser geradas diferentes crenças relativamente às capacidades de obtenção de sucessos/insucessos futuros e estabelecidas as escolhas face a ações futuras (Lane, Lane, & Kyprianou, 2004).

O aluno atribui geralmente os seus sucessos ou insucessos no contexto escolar à capacidade/ inteligência, ao esforço, à facilidade versus dificuldade da tarefa e à sorte. O significado psicológico dessas causas deriva no entanto das três dimensões que as caracterizam: o *locus* – internalidade/externalidade (causas internas como a capacidade e o esforço ou externas como a influencia do professor, a sorte e a dificuldade da tarefa); a estabilidade/instabilidade (causas estáveis como a capacidade intelectual ou instáveis como o esforço e a sorte); e a controlabilidade/incontrolabilidade (causas controláveis pelo indivíduo como o esforço ou incontroláveis como a capacidade intelectual, a dificuldade da tarefa e a sorte) (Boruchovitch, 2004; Bzuneck & Sales, 2011; Martini & Del Prette, 2005; Piccinini, 1989).

Desta forma, e interpretadas de acordo com estas dimensões, as atribuições causais para os sucessos e insucessos escolares influenciam as expetativas pessoais face ao futuro, as emoções, a motivação para a aprendizagem e o desempenho e sucesso académico dos estudantes. Por exemplo, se um aluno sustentar a crença de que os seus insucessos ocorreram pela sua falta de capacidade (tida como causa interna, estável e incontrolável pelo sujeito), desenvolverá a expetativa de que os seus esforços serão infrutíferos e como tal a sua motivação e persistência irão decair, podendo promover o desinvestimento nas tarefas de aprendizagem. Por outro lado, se a atribuição ao insucesso for a uma causa instável e controlável, como sejam a falta de esforço ou o uso de estratégias de estudo pouco adequadas, poderá fundar-se o desenvolvimento de uma expetativa favorável face ao futuro, mantendo ou reforçando positivamente a motivação (Bzuneck & Sales, 2011; Martini & Del Prette, 2005; Weiner, 1979).

No âmbito das variáveis intervenientes na aprendizagem e desempenho escolar é de todo relevante salientar o papel da autorregulação da cognição e do comportamento, que acaba, de certo modo, por agregar e articular os fatores individuais cognitivos e não cognitivos anteriormente expostos. Esta autorregulação contempla a participação ativa do indivíduo e o envolvimento metacognitivo, motivacional e social na resolução dos seus problemas e aprendizagem. Três componentes desta autorregulação da

aprendizagem parecem assumir-se como especialmente influentes no desempenho escolar dos estudantes, designadamente: (a) as estratégias metacognitivas para planejar, monitorizar e modificar a cognição; (b) a gestão e controlo do esforço e persistência nas tarefas académicas; (c) as estratégias implementadas para assimilar, recordar e compreender a informação (Casillas, Robbins, Allen, Kuo, Hanson, & Schmeiser, 2012; Pintrich & de Groot, 1990).

O conhecimento das estratégias cognitivas e metacognitivas *per se* não é contudo suficiente para que se obtenha um bom desempenho académico, sendo que o grau de envolvimento cognitivo do aluno e o recurso a estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem estão sujeitos à sua motivação, à qual não são alheias as crenças de autoeficácia (Caprara et al., 2008; Zimmerman, 2000).

Em determinada medida, todos os estudantes usam processos de autorregulação, contudo, os estudantes autorregulados distinguem-se essencialmente pelo uso sistemático de estratégias: metacognitivas (planeando, estabelecendo objetivos, automonitorizando e autoavaliando-se durante o processo de aprendizagem); motivacionais (demonstrando elevada iniciativa, autoeficácia e autoatribuições adaptativas face aos sucessos e insucessos, desenvolvendo interesse intrínseco pelas tarefas e esforços e persistência durante a aprendizagem); e comportamentais (selecionando, criando e estruturando ambientes ótimos para a aprendizagem, ao longo da qual recorrem a autorreforços ao seu desempenho) (Zimmerman, 1990).

De uma forma ou de outra, a qualidade do desempenho evidenciada pelos alunos acaba por repercutir nas suas representações autoavaliativas, as quais encontram em meio escolar um local de desenvolvimento privilegiado (Senos & Diniz, 1998).

Pela sua relevância em contexto académico, tem sido focada, mais recentemente, a diferenciação entre as autoavaliações globais, designadamente a autoestima (que consiste na perceção e apreciação global do *self*, contemplando o modo como o indivíduo sente relativamente às suas potencialidades e limitações) e as avaliações de aptidões específicas, mormente os autoconceitos académicos específicos (que remetem para a autoavaliação do sujeito relativamente a uma aptidão ou domínio académico específico) (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006).

A direcionalidade dos efeitos entre a autoestima, o(s) autoconceito(s) académico(s) e o desempenho académico tem igualmente produzido um debate e relevância consideráveis (Guay, Marsh, & Boivin, 2003). Neste âmbito, apresenta

particular utilidade o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), que considera que as autorrepresentações estão estruturadas de forma hierárquica, apresentando-se na base as perceções do comportamento, seguindo-se as representações sobre o *self* referentes às áreas académicas e não académicas e seguidamente as inferências globais sobre o *self*.

Não obstante os muitos modelos que têm sido gerados, com distintas organizações e predominância e direcionalidade de um tipo de efeitos face ao outro, modelos mais recentes têm evidenciado a existência de uma reciprocidade na relação entre a autoestima, os autoconceitos específicos e o desempenho académico, contemplando efeitos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*). Considera-se, de um modo geral, que os autoconceitos específicos desenvolvem-se a partir do desempenho académico, influenciando, por sua vez, o desempenho académico futuro (Marsh & Yeung, 1997; Steinmayr & Spinath, 2009; Trautwein et al., 2006).

Variáveis Comportamentais e Socioemocionais

A relação intensa entre os problemas de aprendizagem e rendimento académico e as perturbações de comportamento tem sido evidenciada em diversos estudos (Santos & Graminha, 2006; Paiva & Lourenço, 2010). Estas perturbações podem, em determinados casos, constituir um fator de risco para o baixo desempenho académico, sendo que em outras situações, são os problemas na aprendizagem que podem facilitar o desenvolvimento de problemas comportamentais. Os problemas emocionais e comportamentais expressos de forma internalizada (por intermédio de ansiedade, depressão, isolamento social, problemas somáticos, baixa autoestima) ou externalizada (nomeadamente por condutas geradoras de conflitos, marcadas pelo desafio, impulsividade, hiperatividade e potenciadoras da rejeição social), podem conduzir a problemas académicos e limitar o sucesso das aprendizagens (Rapport, Denney, Chung, & Hustace, 2001; Rosin-Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007).

Regista-se uma relação entre as dificuldades de aprendizagem/baixo rendimento académico e a expressão de dificuldades interpessoais, sendo que de um modo geral, as crianças/jovens que levam a cabo comportamentos prossociais, que apresentam maior consideração pelos seus pares e são mais aceites pelos mesmos, experienciam um ambiente escolar favorável, mais motivador e potenciador da aprendizagem e da obtenção de bons desempenhos académicos, comparativamente às crianças/jovens socialmente mais alienadas e que experienciam maior rejeição pelos pares. Estas

experiências podem promover pensamentos e comportamentos disfuncionais e elicitar estados emocionais menos compatíveis com as realizações e sucessos académicos (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Bandura & Barbaranelli, 1996; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, & Rolão, 2003; Wentzel, 1991).

Variáveis Familiares, Culturais e Socioeconómicas

Também a educação e o envolvimento parental, as características dos pais, as dinâmicas relacionais e funcionais da família, a estrutura e organização do ambiente doméstico, constituem fatores importantes, não só na saúde e bem-estar emocional dos estudantes, mas também na sua aprendizagem e desempenho académico (Chawla, 2012; Coleman, & McNeese, 2009; Davis-Kean, 2005; DePlanty, Coulter-Kern, & Duchane, 2007; Houtenville & Conway, 2008; Santos & Graminha, 2006).

De forma consistente, os estudos têm evidenciado uma associação entre níveis elevados de envolvimento parental na vida escolar das crianças e adolescentes e maior obtenção de sucesso académico por parte destes (Cotton & Wikeland, 1989; Hill & Taylor, 2004). A influência do envolvimento parental pode concretizar-se por intermédio de diversas vias, nomeadamente pelo tipo de suporte emocional e reforço concedido às realizações e aprendizagens escolares dos filhos, os quais podem incidir sobre a sua motivação escolar e sobre a sua construção das autorrepresentações como o autoconceito e a autoestima. Do mesmo modo, quer o padrão típico de atribuições causais face aos sucessos e insucessos dos filhos, quer o tipo de crenças, ambições e expectativas depositadas no seu desempenho académico (influindo no ajustamento do lar e do ambiente de aprendizagem às necessidades da criança/ jovem e na estimulação emocional e cognitiva providenciada) podem influir sobre o desempenho escolar do estudante e sobre as suas representações face ao mesmo (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Kaplan, Liu, & Kaplan, 2001; Peixoto, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González – Pienda, & Solano, 2006).

Nesta linha, também o estatuto socioeconómico familiar, determinado pelo nível de realização educacional, ocupacional, salarial e de saúde pode influir sobre o desempenho académico do estudante (Caro, 2009; Carvalho & Novo, 2012; Considine & Zappala, 2002; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012).

Os efeitos do estatuto socioeconómico são exercidos sobre aspetos diversos das experiências académicas dos alunos e canalizados por intermédio de variados contextos,

como sejam a família e o contexto escolar. Muitos estudos evidenciaram que o baixo nível socioeconómico e educativo das famílias pode constituir-se como um dos preditores mais consistentes dos problemas de desenvolvimento e de rendimento escolar. Assim, os estudantes provenientes de famílias com estatuto socioeconómico mais baixo, quando comparados com estudantes provenientes de famílias com estatuto socioeconómico mais elevado, apresentam riscos tendencialmente mais elevados de exposição a menores recursos educativos, a dinâmicas negativas de interação familiar, a redes de apoio social e ensino de menor qualidade e a ambientes de maior agressividade entre pares. Apresentam também níveis mais baixos de literacia e compreensão, menor participação no ensino superior, maior probabilidade de apresentação de dificuldades nos estudos e abandono escolar, de adoção de representações negativas face à escola e de desenvolvimento de problemas socioemocionais e comportamentais (Arnold & Doctoroff, 2003; Considine & Zappala, 2002). Acresce também o facto de pais que apresentam estatuto socioeconómico mais baixo implementarem estratégias menos eficazes nas interações com os seus filhos relativamente às tarefas académicas (Miranda et al., 2012). Esta influência do estatuto sobre o desempenho académico pode também exercer-se por intermédio de vias mais indiretas, nomeadamente pelo impacto sobre os processos psicossociais que moderam esta relação, como sejam a capacidade de autorregulação, a perceção de autoeficácia e as expetativas (Phillips & Loch, 2011).

Dinâmicas relacionais, organizacionais e científico-pedagógicas do contexto escolar

Não obstante a relevância das variáveis individuais dos alunos e das variáveis que se ligam ao contexto familiar, cultural e socioeconómico envolventes, a qualidade do desempenho académico não pode ser dissociada do próprio ambiente relacional e pedagógico em que se desenrola a aprendizagem dos alunos, já que esta afeta necessariamente a sua motivação, comportamentos e cognição. Neste sentido, os recursos humanos, logísticos e pedagógicos oferecidos pela escola, o sentimento de pertença à mesma, as práticas educativas e de apoio dos professores, a interação e comunicação entre alunos e professores, a qualidade da organização e gestão das tarefas e disciplina na sala de aula, entre outras variáveis organizacionais e relacionais da escola, têm revelado continuamente a sua influência nas aprendizagens e desempenho académico (Almeida et al., 2005; Alves, 2009).

Capítulo II

As Expetativas e o Desempenho Académico dos Estudantes

Neste capítulo exploramos a temática das expetativas dos docentes face ao desempenho académico dos alunos enquanto variável interveniente no mesmo. Focamos alguns fatores associados aos estudantes na base da formulação das expetativas, os efeitos que as mesmas podem produzir no desempenho escolar dos alunos, bem como algumas variáveis capazes de mediar ou moderar esta relação.

Os Efeitos das Expetativas dos Docentes

A investigação tem demonstrado que as perceções, apreciações e expetativas dos professores face ao desempenho académico e capacidades dos alunos, podem produzir implicações ao nível da sua prática docente, influenciando sobre o modo como selecionam as estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem e avaliam posteriormente os desempenhos dos estudantes, bem como ao nível da carreira académica dos alunos, designadamente por intermédio da influência nas perceções autoavaliativas dos mesmos, resultantes das mensagens que são veiculadas pelos professores acerca das expetativas face às capacidades dos alunos (Alvidrez & Weinstein, 1999; Brattesani, Weinstein, & Marshall, 1984; Helwig, Anderson, & Tindal, 2001; Ready & Wright, 2011; Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012). As pistas não verbais e o clima emocional da sala de aula, as diferenças nas oportunidades educativas e nos padrões de reforço e frequência de interação entre os professores e os alunos, podem assim, mediando os efeitos das expetativas dos professores, representar riscos diretos e indiretos para a adaptação escolar dos estudantes (Babad, 1993; Harris & Rosenthal, 1985; Kuklinski & Weinstein, 2000; Rubie- Davies, Hattie, & Hamilton, 2006; Wigfield & Harold, 1992).

O potencial para o surgimento de efeitos diretos no desempenho académico dos alunos ocorre quando as expetativas são expressas por intermédio de diferenças na exposição ao currículo. Ou seja, os alunos podem atingir diferentes níveis de desempenho, simplesmente porque lhes são oferecidas distintas oportunidades de aquisição de diversas competências e conhecimentos (Kuklinski & Weinstein, 2000). No que respeita às vias mais indiretas para a ocorrência de efeitos das expetativas dos professores, estas envolvem, entre outros, processos de mediação sociocognitivos,

capazes de acentuar ou atenuar o efeito das expectativas. Estes processos enfatizam o papel das capacidades perceptivas e interpretativas dos alunos face às pistas comportamentais dos docentes, particularmente às diferenças de tratamento que decorrem das suas expectativas face aos alunos (Brattesani, et al., 1984; Weinstein & Middlestadt, 1979). Assim, o tipo de inferências produzidas pelos estudantes e a exposição repetida às mensagens veiculadas pelos docentes, pode, eventualmente, resultar na internalização das expectativas por parte dos estudantes, traduzindo-se, potencialmente, em danos para a sua autoestima, percepção de competência, motivação e desempenho (Kuklinski & Weinstein, 2001).

A possibilidade das expectativas dos docentes face ao desempenho e competências dos alunos influenciarem o desempenho dos mesmos, (consubstanciando-se, inclusivamente, em profecias que se autoconfirmam), tem vindo a ser estudada, de forma sistemática, ao longo de pelo menos quatro décadas, concentrando muita atenção e interesse (Crano & Mellon, 1978; Jussim, 1986). Não obstante alguma polémica relacionada com as limitações dos estudos realizados, revisões críticas da ocorrência, em contexto natural, de expectativas por parte dos docentes, têm evidenciado a presença de efeitos diretos das expectativas sobre o desempenho dos alunos, ainda que alguns desses efeitos tenham sido descritos como significativos, mas modestos em magnitude (Brophy, 1983; Jussim, 1991; Kuklinski & Weinstein, 2001).

As profecias autoconfirmatórias

Rosenthal e Jacobson (1968), realizaram um estudo controlado entre 1964 e 1966 numa escola pública, do 1º ao 6º ano nos Estados Unidos, em que foram artificialmente induzidas expectativas nos docentes relativamente ao potencial de desenvolvimento intelectual dos alunos. Os autores constataram que os alunos aleatoriamente apontados aos professores como sendo de alto potencial, apresentaram um crescimento ao nível das suas proficiências maior do que o dos restantes alunos, sobre os quais não havia expectativas de alto potencial. Para os autores esta situação sustentava a ideia de que as expectativas depositadas nas crianças pelos professores, no sentido de maiores desenvolvimentos intelectuais por parte das mesmas, resultavam no cumprimento dessas mesmas expectativas (Bruns, McFall, Persinger, & Vostal, 2000; Jussim & Harber, 2005; Rasche & Kude, 1986; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As conclusões de Rosenthal e Jacobson conduziram a muito entusiasmo, mas também a inúmeras críticas na comunidade científica, algumas inclusivamente bastante severas, dadas as limitações e fragilidades apresentadas ao nível da metodologia e interpretações implicadas (Barros, 1988; 1990; Rasche & Kude, 1986). Não obstante toda a controvérsia, este trabalho abriu caminho a novas áreas de investigação na educação e na psicologia. Foi possível, através deste e outros estudos, deduzir a existência de uma inegável interação entre as expetativas dos professores e o desempenho dos alunos, com intervenção efetiva dos docentes no processo de aprendizagem (Brophy, 1983; Bruns, et al., 2000; Soares, Fernandes, Ferraz, & Riani, 2010; Wigfield & Harold, 1992).

Os efeitos das expetativas dos professores sobre os estudantes, observados neste estudo - Efeito Pigmaleão - surgem na linha das designadas profecias autoconfirmatórias ou autorrealizáveis (*Self-fulfilling Prophecies* - efeito das expetativas mais estudado), que pressupõem que as pessoas tendem a agir de formas consistentes com as crenças e expetativas que possuem, podendo as suas ações, eventualmente, traduzir essas expetativas em realidade, ou seja, as nossas expetativas acerca de uma pessoa podem conduzir essa pessoa a comportar-se e a desempenhar de um modo que confirma essas expetativas (Bruns, et al., 2000; De Boer, Bosker, & Van der Werf, 2010; Jussim, 1986; Miller & Turnbull, 1986; Tauber, 1998).

Nesta linha, as expetativas dos professores produzem, por vezes, profecias que se autorrealizam (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Mesmo quando as suas expetativas são inicialmente erradas ou imprecisas, os professores podem, ainda assim, evocar um desempenho por parte dos estudantes condicente com a confirmação das mesmas.

Diversos modelos debruçaram-se sobre a tentativa de explicar este Efeito Pigmaleão ou Profecias autoconfirmatórias em contexto escolar. Estes modelos contemplam essencialmente três fases: (1) os professores, com base em determinados fatores objetivos ou subjetivos, desenvolvem expetativas iniciais relativamente ao futuro desempenho dos estudantes, sendo que à medida que o ano escolar progride, essas expetativas são ou não revistas, mantendo-se ou alterando-se, com base nos desempenhos dos estudantes; (2) os professores, de acordo com as expetativas formuladas, tratam quantitativamente e qualitativamente os estudantes de forma diferenciada, nomeadamente ao nível do feedback, apoio emocional, trabalhos atribuídos, oportunidades de aprendizagem, nível de dificuldade da matéria ensinada, entre outros; (3) os alunos reagem ao tratamento diferenciado, o qual influencia

diretamente o desempenho dos estudantes ou indiretamente, mediado por variáveis cognitivas, afetivas e motivacionais (Jussim, 1986; Tauber, 1998; Trouilloud, et al., 2002).

Não obstante, as expectativas dos professores não funcionam sempre, automaticamente, como profecias que se autoconfirmam (podendo autodesconfirmar-se), potenciando, no entanto, a ocorrência de tais efeitos. Ou seja, a existência de expectativas por parte de um professor face a determinado aluno aumenta a suscetibilidade do comportamento do aluno mover-se no sentido da confirmação das mesmas (Brophy, 1983; Daly & Wiemann, 1994; De Boer, et al., 2010).

As expectativas dos professores relativamente ao desempenho dos alunos podem ser confirmadas por intermédio de três fontes: pela condução a profecias que se autoconfirmam, por enviesamentos percetivos ou simplesmente porque estas expectativas são adequadas e precisas na forma como refletem o potencial de desempenho efetivo dos alunos (Jussim, 1989; Jussim & Eccles, 1992; Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Trouilloud, et al., 2002). Para que as associações entre as expectativas e os comportamentos possam ser interpretadas como evidências de profecias autoconfirmatórias, as expectativas dos docentes têm que ser capazes de alterar o desempenho do estudante. Ou seja, as expectativas podem funcionar como profecias autoconfirmatórias (por oposição a meras previsões apuradas), apenas quando as mesmas envolvem a sobre ou subestimação do potencial de desempenho efetivo do estudante. A ocorrência de enviesamentos percetivos, por sua vez, significa que os docentes perspetivam os estudantes de acordo com níveis mais consistentes com as suas crenças e expectativas, do que aquilo que é justificado com base no seu desempenho.

Quer as profecias que se autoconfirmam, quer os enviesamentos percetivos, explicam como as expectativas face aos estudantes podem “criar” a realidade social. Contudo, as expectativas podem também prever ou refletir a realidade social sem causar ou influenciar nem o comportamento do estudante, nem a perceção desse comportamento (Jussim, 1991; Jussim & Harber, 2005; Trouilloud, et al., 2002). Esta situação, aliada à maior abertura dos docentes para ajustar, com base em novas e melhores informações, as suas expectativas iniciais, permitiria explicar a menor magnitude das profecias que se autorrealizam (Brophy, 1983).

As Características dos Alunos e as Expetativas dos Docentes

Diversos estudos têm sido conduzidos para determinar se os professores possuem expetativas mais ou menos elevadas consoante determinadas características dos estudantes. Assim, e não obstante a inevitável variabilidade entre os docentes, decorrente, entre outros, de fatores contextuais, tem sido evidenciada a existência de características dos alunos que potenciam a diferenciação nas expetativas dos docentes, designadamente o desempenho escolar dos alunos, as suas características sociodemográficas (como sejam o género, a etnia, o *background* familiar e o estatuto socioeconómico) e os seus atributos pessoais, sociais e comportamentais (Alvidrez & Weinstein, 1999; Brophy, 1983; Bruns, et al., 2000; Dusek & Joseph, 1983; Navas, Sampascual, & Castejón, 1991; Rubie-Davies, et al., 2006).

De acordo com alguns autores (Bruns, et al., 2000), um dos fatores que maior influência exerce sobre as expetativas dos professores e que poderá condicionar a sua prática, diz respeito à motivação e ao desempenho anterior do estudante. É esperado que um aluno que tenha apresentado um bom desempenho no passado, apresente um bom desempenho no futuro, assim como de um aluno que apresente, regularmente, um fraco desempenho, é esperado um fraco desempenho no futuro.

No que aos fatores sociodemográficos concerne, a raça/etnia, bem como o estatuto socioeconómico são, do mesmo modo, tidos como fatores que podem intervir na formulação de expetativas face ao desempenho dos alunos. Observa-se uma tendência generalizada, ainda que não unívoca, para que as expetativas dos professores relativas aos estudantes pertencentes a minorias étnicas ou provenientes de grupos de nível socioeconómico mais baixo, sejam inferiores às expetativas face aos outros estudantes, potenciando, desta forma, diferenças nos padrões de interação e de reforço dos professores face aos alunos, no sentido da confirmação das profecias face ao seu desempenho (Dusek & Joseph, 1983).

Ainda no âmbito dos fatores sociodemográficos, o género apresenta-se como um fator menos consensual no que se refere à sua influência nas formulações de expetativas por parte dos professores. Vários estudos encontraram escassas ou nulas diferenças nas expetativas formuladas pelos docentes, baseadas no género dos alunos (Bruns, et al., 2000). Conclusões de outros estudos variam de acordo com a escolaridade e área de estudos avaliada. Outros ainda constataram que os docentes podem eventualmente sobrestimar as capacidades dos rapazes, sendo que outros não obtiveram quaisquer

evidências no sentido dos enviesamentos decorrentes do género nos julgamentos dos docentes face aos alunos (Hoge & Coladarci, 1989 citados por Alvidrez & Weinstein, 1999; Dusek & Joseph, 1983; Hoge & Butcher, 1984).

Relativamente aos fatores relacionados com os atributos comportamentais e de personalidade dos estudantes, a atratividade física, a capacidade intelectual, o comportamento disruptivo/ assertivo, bem como as atitudes e os comportamentos na sala de aula/escola (como sejam os hábitos de trabalho, a atenção, a organização, a autonomia, o seguimento de regras, a gestão de tempo, o autocontrolo, a cooperação e a relação com os pares), podem, de acordo com a investigação, constituir uma base para a formulação de expectativas face ao desempenho académico dos estudantes (Adams & LaVoie, 1974; Bennett, Gottesman, Rock, & Cerullo, 1993; Dusek & Joseph, 1983).

Variáveis Mediadoras e Moderadoras da Relação Entre as Expectativas dos Docentes e o Desempenho académico

Há na literatura um consistente suporte empírico da relação entre as expectativas docentes e o desempenho dos alunos. Esta relação pode no entanto ser acentuada ou atenuada por diversos fatores mediadores e moderadores como sejam, a idade, o desenvolvimento e a escolaridade dos alunos. A própria suscetibilidade individual dos alunos, as diferenças na forma como percebem as diferenças de tratamento dos docentes, o modo particular como inferem e assimilam as expectativas por estes veiculadas e a forma como estas estruturam as próprias expectativas e comportamentos dos alunos, assumem particular relevo na mediação desta relação. Do mesmo modo, assumem importância as metas escolares dos alunos, o seu historial de desempenhos e o valor que atribuem às atividades escolares e ao desempenho académico. Outras variáveis de contexto (a ocorrência dos efeitos em contextos novos vs. familiares, em contextos naturais vs. experimentais, ou o facto das expectativas serem dirigidas individualmente a algum(s) aluno(s) vs. a toda a turma) e de natureza pessoal, como sejam as representações autoavaliativas dos alunos e a suscetibilidade dos professores ao enviesamento de informação, constituem, a par do tipo de expectativas produzidas no ambiente familiar, variáveis capazes de influir sobre a relação entre as expectativas dos docentes e o desempenho académico dos alunos (Alvidrez & Weinstein, 1999; Babad, 1993; Barros, 1988; 1990; Brattesani, et al., 1984; De Boer, et al., 2010; Jussim & Harber, 2005; Rubie-Davies, 2006; Weinstein & Middlestadt, 1979).

É inegável a importância dos efeitos das expectativas dos professores sobre o desempenho escolar e comportamento dos alunos. É, no entanto, imprescindível, que do estudo e interpretação desta questão não sejam excluídos o controle e consideração das diversas variáveis intervenientes e as múltiplas interações que se podem verificar, bem como as circunstâncias particulares em que as mesmas ocorrem, (Barros, 1988; 1990; Navas, Sampascual, & Castejón, 1991), tarefa que se afigura extremamente complexa.

Fatores e Características dos Professores

Entre os fatores dos professores capazes de influir na forma como são formuladas e veiculadas as suas expectativas relativas aos alunos, estão o sentimento de responsabilidade pessoal pela aprendizagem dos alunos e a maior ou menor capacidade de ajustamento das expectativas em função do comportamento corrente do estudante. Outros potenciais fatores incluem a capacidade intelectual dos docentes, o *locus* de controlo, a sua perceção de eficácia pessoal, os padrões de atribuição causal face aos desempenhos dos alunos, o estilo cognitivo e as estratégias de *coping* (Brophy, 1983).

Várias condições podem afetar a flexibilidade das expectativas dos professores. Por exemplo, a formulação de expectativas com base em fatores percebidos como estáveis (como o estatuto socioeconómico e a raça dos alunos), podem conduzir à formação de expectativas mais rígidas. Por outro lado, a formulação das mesmas com base em fatores alteráveis, potencia a produção de expectativas mais flexíveis (Jussim, 1986; Jussim, Eccles, & Madon, 1996).

Também os padrões de atribuições causais dos docentes relativos aos sucessos e insucessos dos alunos, influenciam a formulação das expectativas face ao desempenho futuro dos mesmos (Darom, 1981; Martini & Del Prette, 2002; Navas, Sampascual, & Castejón, 1992; Weiner, 1979). Em determinadas situações, os enviesamentos ao nível dos padrões atribucionais dos docentes podem fundamentar algumas formas de tratamento diferencial, formas estas que podem produzir implicações no desempenho dos alunos e resultar, por seu turno, na confirmação das crenças e expectativas prévias dos docentes (Bruns, et al., 2000; Jussim, 1986).

Outra importante questão diz respeito à natureza, às fontes e à confiabilidade da informação dos estudantes recebida pelos professores, o que influi inevitavelmente sobre as expectativas por eles formuladas (Dusek & Joseph, 1983). No que respeita ao modo como a informação é apresentada aos docentes, se por um lado a investigação tem

demonstrado que as expectativas falsamente induzidas não produzem, potencialmente, efeitos no desempenho dos alunos, o mesmo já não é possível afirmar relativamente às expectativas geradas pelos próprios docentes face ao potencial académico dos estudantes, nomeadamente por intermédio das informações contempladas nos processos ou outros registos escolares dos alunos. Neste sentido, Dusek e Joseph (1983), observaram uma forte tendência para a formulação de expectativas de desenvolvimento académico e pessoal no sentido esperado das informações contidas nos registos.

Considerações Gerais

Esta revisão de literatura remete-nos para a importância de percecionarmos a qualidade do desempenho académico como o produto de uma multiplicidade de influências de naturezas diversas onde se incluem as expectativas dos docentes face aos alunos. Do mesmo modo, sugere-nos a necessidade de uma contínua clarificação dos fatores intervenientes na elaboração das expectativas e potenciais implicações das mesmas em contexto educativo. Assim, pretendemos que esta investigação possa oferecer um contributo no aprofundamento da compreensão deste domínio, particularmente no que respeita às características dos alunos que se encontram na base das representações e expectativas formuladas pelos docentes.

Capítulo III

Metodologia Geral

Neste capítulo realizamos a caracterização da investigação, começando por expor os seus objetivos, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e dos procedimentos implementados na recolha e análise dos dados.

Objetivos da Investigação

Considerando o intento de aferir o tipo e relevância das informações que intervêm na análise e formulação de expectativas por parte dos professores, esta investigação tem como objetivos:

1. Analisar o modo como as características dos alunos – (a) desempenho académico, (b) atributos pessoais e (c) características sociodemográficas/ socioculturais - influenciam as expectativas formuladas pelos professores face ao seu desempenho académico.
2. Compreender o tipo de influência de características sociodemográficas e profissionais dos professores sobre as expectativas face ao desempenho académico dos alunos.
3. Explorar as representações dos docentes relativamente a fatores dos alunos que influem sobre o seu desempenho académico. Como objetivos específicos pretendemos analisar: (a) A relevância atribuída a fatores intervenientes no desempenho; (b) A influência de características dos professores sobre a valorização de fatores influentes no desempenho.

Para alcançar os objetivos realizamos uma investigação de natureza quantitativa, descritiva e diferencial e em que adotamos um desenho pré-experimental.

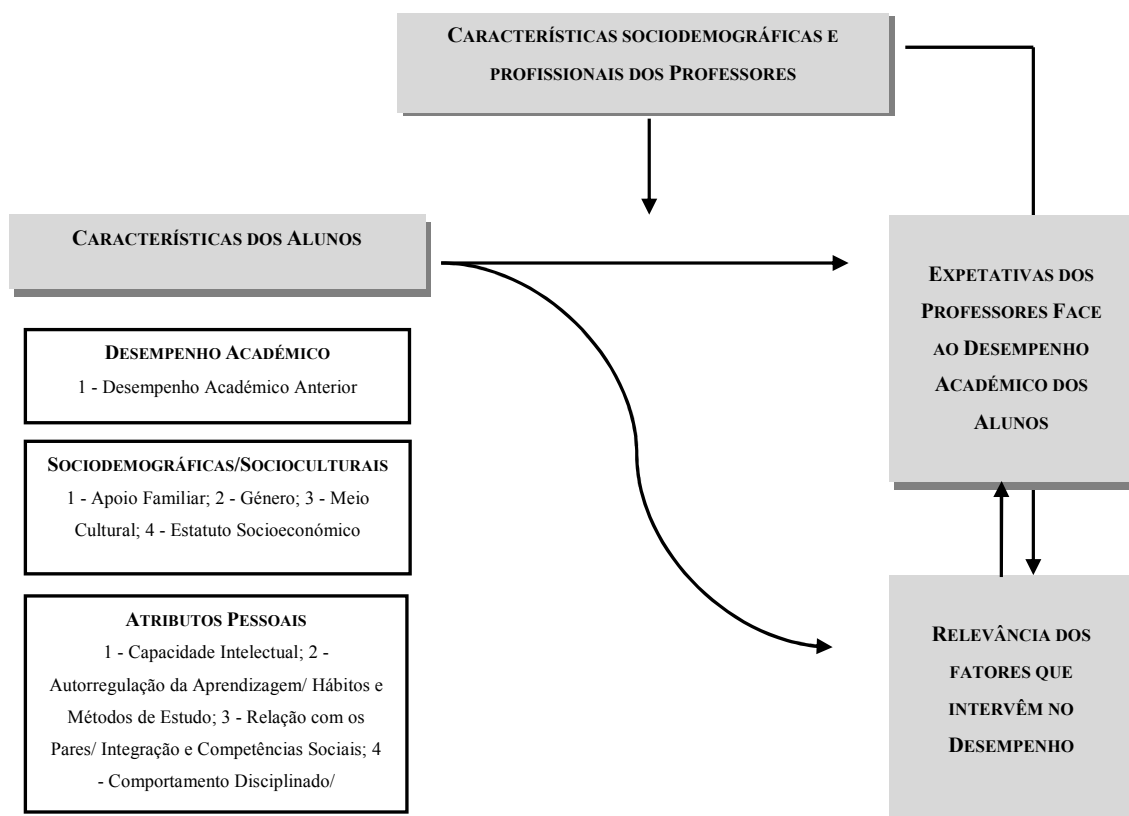


Figura 1. Esquema da Investigação

Amostra

A amostra da presente investigação é composta por um total de 491 docentes, maioritariamente do sexo feminino ($n = 373$, correspondente a cerca de 76%), que exercem atualmente ou exerceram funções em escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira.

Os docentes estão distribuídos pelo 1º Ciclo ($n = 173$), 2º e 3º Ciclos ($n = 213$) e Ensino Secundário ($n = 105$), lecionando a maioria em meio urbano (cerca de 74%). As idades dos participantes estão compreendidas entre os 26 e os 82 anos ($M_{Idade} = 43$ anos; $DP = 10$), sendo que cerca de 25% ($n = 124$) possui até 10 anos de experiência profissional, 49% ($n = 238$) apresenta entre 11 e 25 anos e 26% ($n = 127$), reúne mais do que 25 anos de experiência letiva. No que toca à distribuição dos docentes em termos da Área profissional de exercício de funções, verifica-se que a maioria concentra-se nas áreas das Línguas (20%), do Ensino do 1º Ciclo (22%) e das Ciências Exatas e Naturais (21%), distribuindo-se os restantes pelas áreas das Artes e Tecnologias (11%), das

Ciências Sociais e Humanas (8%), da Educação Especial, Apoios, Estudo e Outros (8%) e, por fim, da área do Desporto, que reúne o menor número de docentes (7%).

Instrumentos

Para a avaliação das expectativas dos docentes e concretamente do tipo e relevo de determinados fatores intervenientes na sua formulação, foi construído um instrumento inspirado inicialmente em alguns pressupostos de estudos efetuados anteriormente e reconceptualizado de forma a contornar limitações contempladas nos mesmos e dar resposta aos objetivos particulares desta investigação (Del Río & Balladares, 2010 e Auwarter & Aruguete, 2008).

Este instrumento (*vide* anexos) está dividido em três partes, sendo que na 1ª parte é solicitado ao participante o preenchimento de informações de caráter sociodemográfico e profissional. Estas informações permitem constituir as categorias de características dos professores integrantes dos estudos posteriores desta investigação: Género, Idade, Experiência Profissional, Ciclo em que lecionam, Área Profissional e Meio em que lecionam.

Na 2ª parte são apresentados, sob a forma de excertos, registos e informações diversas sobre um(a) determinado(a) aluno(a) do ensino básico ou secundário, envolvendo três categorias de características: Sociodemográficas/Socioculturais, Atributos Pessoais, Desempenho Académico. Para cada uma destas três categorias de características foi considerado um conjunto de variáveis, designadamente quatro variáveis para as características Sociodemográficas/Socioculturais (Apoio Familiar, Meio Cultural, Género e Estatuto Socioeconómico), quatro para os Atributos Pessoais (Capacidade Intelectual, Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, Relação com os pares/ Integração e Competências Sociais e Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado) e uma para o Desempenho Académico (Desempenho Académico Anterior). Pretendemos que cada uma destas variáveis específicas seja avaliada de forma individual em cada descrição do aluno que é apresentada ao participante. Assim, para cada uma destas variáveis, foram criados seis excertos, três numa versão A, em que a variável é apresentada de uma forma aparentemente mais favorável e três na versão B correspondente, em que todas as informações coincidem, com exceção da informação referente à variável que pretendemos analisar e que é apresentada de uma forma menos favorável. Tomando como exemplo um dos excertos

relativos à variável Desempenho Académico Anterior, é apresentada na versão A, mais favorável, a informação que a estudante concluiu o 9º ano com um rendimento muito positivo, tendo obtido uma média superior a 4 considerando as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química e Inglês, enquanto na versão B, menos favorável, é registado que a estudante concluiu o 9º ano com um rendimento pouco satisfatório, tendo obtido uma média inferior a 3 considerando as mesmas disciplinas.

No caso particular da variável Género, os seis excertos do instrumento contemplam três na versão A, em que o nome do aluno é masculino e três na versão B correspondente, em que varia apenas o nome do aluno que pertence ao sexo feminino.

Fazemos assim uso de diversos excertos, cada um contemplando um conjunto de informações sobre o aluno e em que apenas foram manipuladas (com a criação de uma versão A e B) as informações específicas referentes à variável cuja influência pretendemos analisar. O participante não tem conhecimento da variável que está a ser ponderada em cada um dos excertos que lhe é fornecido, dado que lhe é pedida uma análise que requer a consideração do conjunto de informações apresentadas.

A partir destas informações constantes dos excertos, pretendemos que os participantes realizem estimativas face à probabilidade do aluno exibir determinados comportamentos relacionados com o seu desempenho escolar. Assim, relativamente a cada um dos excertos e com base apenas nas informações que são descritas nos registos, é pedido ao participante que responda a seis questões, distribuídas numa escala tipo Likert com cinco alternativas de resposta (1-Muito Baixa, 2-Baixa, 3- Média, 4-Elevada, 5- Muito Elevada). Das seis questões apresentadas (iguais para todos os excertos), três são relativas ao desempenho académico e três ao desempenho não académico do estudante. As três questões especificamente relacionadas com o desempenho académico serão posteriormente utilizadas como categorias para a análise das expectativas face ao desempenho académico, concretamente as questões 2 (Qual a probabilidade do aluno concluir com sucesso a escolaridade obrigatória [12º ano ou equivalente]), 4 (Qual a probabilidade do aluno obter notas acima da média na avaliação final do ano letivo) e 6 (Qual a probabilidade do aluno atingir as metas curriculares definidas para o ano letivo em que está).

Na 3ª parte do instrumento são apresentados nove fatores (sensivelmente os mesmos contemplados nos excertos) que poderão influir sobre o desempenho académico dos estudantes em geral, sendo que é pedido ao participante, neste sentido, que os ordene, de um a nove, por ordem de relevância para o mesmo desempenho.

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Concluída a fase de construção e codificação dos instrumentos de avaliação e após uma pré-aplicação dos mesmos a um grupo de docentes, de forma a identificar potenciais dificuldades na compreensão e resposta às questões, os instrumentos foram organizados com um conjunto mínimo de oito excertos a distribuir por cada participante, garantindo-se a não repetição do mesmo excerto, nem a mistura de excertos da versão A com excertos da versão B no mesmo conjunto. Os instrumentos foram distribuídos individualmente aos professores, entre março e maio de 2013.

Após a sua recolha e categorização, os dados foram introduzidos e analisados com a versão 20.0 do programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Foram criados grupos no sentido da facilitação da realização das análises abrangendo variáveis referentes às características dos professores. Concretamente, e em relação à variável Idade foram criados três grupos: o grupo das idades compreendidas entre os 26 e os 37 anos, o grupo das idades entre os 38 e os 50 anos e o grupo das idades entre os 51 e os 82 anos; relativamente à Experiência Profissional a amostra foi dividida em três grupos: o grupo da experiência profissional compreendida entre 1 e 10 anos, o grupo entre os 11 e os 25 anos e o grupo entre os 26 e os 40 anos; No que respeita ao Ciclo foram também desenvolvidos três grupos de docentes: o grupo que leciona no 1º Ciclo, o grupo que leciona nos 2º e 3º ciclos e o grupo que leciona no Ensino Secundário; No que concerne à Área Profissional a amostra foi dividida em sete grupos, especificamente: o grupo Ciências Sociais e Humanas, o grupo Artes e Tecnologias, o grupo Desporto, o grupo Línguas, o Grupo Ensino 1º Ciclo, o grupo Ciências Exatas e Naturais e o grupo Educação Especial, Apoios, Estudo e Outros.

Para a investigação dos dados foram utilizadas, para além de análises descritivas, testes estatísticos de comparação de médias entre amostras independentes, nomeadamente Análises de variância (ANOVA) *one way* e Testes *t* de Student.

Capítulo IV

Resultados da Investigação

Nesta investigação realizamos 4 estudos, cujas hipóteses e resultados apresentamos seguidamente.

Estudo 1 – Características dos Alunos e Expetativas dos Professores

No primeiro estudo pretendemos averiguar a relevância da presença de determinadas características dos alunos na análise e formulação das expetativas que é feita por parte dos docentes relativamente ao desempenho académico futuro dos alunos.

A nossa hipótese geral foi a de que há diferenças significativas na formulação de expetativas face ao desempenho académico dos alunos, consoante a variação da apresentação das características dos mesmos. Assim, especificamente, esperamos diferenças significativas nas expetativas dos docentes de acordo com a variação da apresentação, mais (A) e menos (B) favorável, da informação referente: (Hipótese 1) ao Desempenho Académico Anterior; (Hipótese 2) ao Apoio Familiar; (Hipótese 3) ao Meio Cultural em que a escola está inserida; (Hipótese 4) ao Estatuto Socioeconómico; (Hipótese 5) à Capacidade Intelectual; (Hipótese 6) à Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo; (Hipótese 7) à Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais; (Hipótese 8) ao Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado; e (Hipótese 9) ao Género (aqui a variação da apresentação da informação não se coloca em termos do mais e menos favorável, mas na variação do género dos estudantes alvo).

Para a consecução deste objetivo utilizamos o teste *t* Student para amostras independentes, no sentido de observar as diferenças entre as médias do grupo de docentes que analisou os excertos na versão A e as médias do grupo de docentes que realizou as estimativas face aos alunos a partir da versão B. Esta operação foi repetida para cada uma das variáveis dos alunos, para cada uma das correspondentes categorias de análise das expetativas face aos alunos (Escolaridade Obrigatória, Notas Acima da Média, Metas Curriculares e Total, obtido pelo valor médio das 3 categorias anteriores).

Relativamente a todas as categorias de análise, constatamos que os docentes a quem foram apresentadas informações mais favoráveis face ao Desempenho Académico Anterior dos alunos, estimam um desempenho significativamente mais elevado por parte destes, comparativamente aos docentes a quem foram fornecidas informações menos favoráveis.

Quadro 1

Resultados dos Grupos A e B Para o Desempenho Académico Anterior

	A (n = 192)	B (n = 194)	t	η^2
	M (DP)	M (DP)		
Escolaridade Obrigatória	4.02 (0.78)	2.86 (0.67)	15.65***	.39
Notas Acima da Média ¹	3.65 (0.87)	2.43 (0.69)	15.25***	.38
Metas Curriculares ¹	3.89 (0.77)	2.86 (0.64)	14.41***	.35
Total ¹	3.85 (0.74)	2.72 (0.56)	16.98***	.43

Nota. ¹Teste t com correção de Welch para amostras não homogéneas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Relativamente à característica Apoio Familiar, verificamos que os docentes, independentemente das idênticas informações adicionais apresentadas nas duas versões das descrições dos alunos, formulam expectativas significativamente mais elevadas face aos alunos cujos registos indicam que beneficiam de maior apoio familiar.

Quadro 2

Resultados dos Grupos A e B Para o Apoio Familiar

	A (n = 171)	B (n = 183)	t	η^2
	M (DP)	M (DP)		
Escolaridade Obrigatória ¹	3.04 (0.67)	2.35 (0.63)	10.06***	.22
Notas Acima da Média ¹	2.50 (0.67)	2.02 (0.62)	7.08***	.12
Metas Curriculares ¹	2.88 (0.59)	2.36 (0.60)	8.18***	.16
Total	2.81 (0.56)	2.24 (0.54)	9.78***	.21

Nota. ¹Teste t com correção de Welch para amostras não homogéneas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Observamos igualmente no quadro 3, para todas as categorias de análise, que os docentes elaboram estimativas de desempenho significativamente mais elevadas face aos alunos descritos como apresentando capacidades intelectuais mais favoráveis.

Quadro 3

Resultados dos Grupos A e B Para a Capacidade Intelectual

	A (n = 182)	B (n = 195)	t	η^2
	M (DP)	M (DP)		
Escolaridade Obrigatória ¹	2.73 (0.78)	2.04 (0.74)	8.72***	.17
Notas Acima da Média ¹	2.33 (0.78)	1.80 (0.64)	7.16***	.12
Metas Curriculares	2.69 (0.72)	2.19 (0.68)	6.94***	.11
Total ¹	2.58 (0.66)	2.01 (0.59)	8.83***	.17

Nota. ¹Teste t com correção de Welch para amostras não homogêneas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Os resultados do quadro 4 revelam-nos, face à característica Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, a existência de diferenças significativas entre os docentes que analisaram os excertos na versão com informações mais favoráveis (A) e que conseqüentemente estimam desempenhos mais elevados por parte dos alunos e na versão menos favorável (B), com uma acentuada dimensão do efeito para todas as categorias de análise das expetativas.

Quadro 4

Resultados dos Grupos A e B Para a Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo

	A (n = 171)	B (n = 186)	t	η^2
	M (DP)	M (DP)		
Escolaridade Obrigatória ¹	4.08 (0.66)	2.65 (0.75)	19.04***	.51
Notas Acima da Média	3.74 (0.78)	2.20 (0.70)	19.70***	.52
Metas Curriculares ¹	4.01 (0.62)	2.63 (0.70)	19.75***	.52
Total	3.94 (0.61)	2.49 (0.64)	21.92***	.57

Nota. ¹Teste t com correção de Welch para amostras não homogêneas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

No que concerne à característica Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais, observamos que os docentes que analisaram os excertos em que esta característica apresenta-se como mais favorável formulam expetativas significativamente mais elevadas face ao desempenho académico dos alunos para todas as categorias de análise.

Quadro 5

Resultados dos Grupos A e B Para a Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais

	A (n = 178)	B (n = 206)	t	η^2
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Escolaridade Obrigatória	3.81 (0.80)	3.44 (0.84)	4.37***	.05
Notas Acima da Média	3.41 (0.86)	3.08 (0.90)	3.64***	.03
Metas Curriculares	3.67 (0.79)	3.33 (0.81)	4.26***	.05
Total	3.63 (0.75)	3.28 (0.79)	4.42***	.05

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

No que ao Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado respeita observamos que os docentes, para todas as categorias de análise, realizam estimativas significativamente mais elevadas relativamente ao desempenho académico futuro dos alunos quando a informação relativamente ao seu comportamento traduz maior disciplina em detrimento do comportamento mais indisciplinado.

Quadro 6

Resultados dos Grupos A e B Para o Comportamento Disciplinado / Indisciplinado

	A (n = 171)	B (n = 187)	t	η^2
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Escolaridade Obrigatória ¹	2.97 (0.73)	2.35 (0.86)	7.40***	.13
Notas Acima da Média	2.58 (0.77)	2.08 (0.77)	6.17***	.10
Metas Curriculares ¹	2.97 (0.66)	2.36 (0.83)	7.70***	.14
Total ¹	2.84 (0.65)	2.26 (0.73)	7.92***	.14

Nota. ¹Teste *t* com correção de Welch para amostras não homogéneas.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Com exceção da categoria Escolaridade Obrigatória, onde não se registaram diferenças significativas entre as expetativas formuladas pelos docentes, observamos no quadro 7 que face à mesma informação sobre os alunos e variando apenas a informação relativa ao género, os docentes atribuem expetativas de desempenho significativamente mais elevadas aos alunos do género feminino.

Quadro 7

Resultados dos Grupos A e B Para o Género

	A (n = 155)	B (n = 183)	t	η^2
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Notas Acima da Média	2.83 (0.70)	2.98 (0.71)	1.97*	.01
Metas Curriculares	3.26 (0.66)	3.40 (0.71)	1.98*	.01
Total	3.17 (0.57)	3.30 (0.58)	2.06*	.01

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Considerando as variáveis Estatuto Socioeconómico do aluno e Meio Cultural não se registam diferenças significativas nas expetativas formuladas entre o grupo de docentes que analisou os excertos com informações aparentemente mais favoráveis (A) e o grupo que analisou os excertos com informações menos favoráveis (B).

Estudo 2 – Efeitos das Características dos Professores Sobre as Expetativas

No segundo estudo exploramos a influência de características sociodemográficas e profissionais dos docentes sobre as estimativas por si formuladas face ao desempenho académico futuro dos alunos. Como hipótese geral perspetivamos a existência de diferenças significativas nas expetativas dos professores conforme as suas características: Género, Idade, Experiência Profissional, Meio e Ciclo em que lecionam.

Para a investigação das hipóteses realizámos análises de variância (ANOVA) *one way*, considerando a influência de cada uma das características dos docentes sobre cada uma das variáveis dos alunos, em cada uma das versões A e B, para cada uma das correspondentes categorias de análise das expetativas face aos alunos (Escolaridade Obrigatória, Notas Acima da Média, Metas Curriculares e Total, obtido pelo valor médio das 3 categorias anteriores).

Idade

No quadro 8 observamos um conjunto de efeitos significativos da variável Idade dos docentes sobre as expetativas formuladas face ao desempenho académico futuro dos alunos quando consideradas as variáveis relativas a estes.

Quadro 8

Diferenças Entre os Grupos Etários dos Professores Face às Características dos Alunos

Características Alunos	26-37		38-50		51-82		F	ω^2
	n	M (DP)	n	M (DP)	n	M (DP)		
Desempenho								
Notas B	78	2.34 (0.69) _b	75	2.38 (0.64) _{ab}	39	2.69 (0.73) _a	3.81*	.03
Meio								
Escolaridade A	53	3.19 (0.72) _{ab}	75	3.46 (0.61) _{ab}	45	3.26 (0.64) _{ab}	3.02*	.02
Total A	53	2.97 (0.61) _b	75	3.25 (0.58) _a	45	3.09 (0.55) _{ab}	3.53*	.03
Relação Pares								
Escolaridade B	82	3.35 (0.81) _{ab}	73	3.65 (0.82) _b	47	3.28 (0.89) _a	3.68*	.03
Metas B	82	3.24 (0.81) _{ab}	73	3.52 (0.74) _{ab}	47	3.18 (0.87) _{ab}	3.43*	.02
Total B	82	3.19 (0.77) _{ab}	73	3.47 (0.76) _{ab}	47	3.16 (0.82) _{ab}	3.33*	.02
Intelectual								
Notas B	75	1.75 (0.58) _{ab}	67	1.69 (0.65) _b	49	2.00 (0.69) _a	3.75*	.03

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

No que se refere ao Desempenho Académico Anterior dos alunos, foram observadas diferenças significativas entre os docentes na elaboração das expetativas face às Notas Acima da Média na versão B. Ou seja, nesta categoria, e face à mesma informação sobre os estudantes, os docentes com idade superior atribuíram expetativas significativamente mais elevadas que os docentes mais jovens face aos alunos com registos de desempenho académico anterior menos favorável, tendência esta que se assistiu relativamente às restantes categorias nesta versão (ainda que não assumindo significância estatística), com expetativas crescentes de acordo com a idade.

Do mesmo modo, e considerando o Meio, verificamos diferenças significativas na formulação das expetativas relativamente às categorias Escolaridade Obrigatória e Total na versão A. Nestas categorias, o grupo etário intermédio foi aquele que, comparativamente ao grupo etário mais jovem, formulou expetativas significativamente mais elevadas face aos alunos indicados como provenientes de um meio cultural aparentemente mais favorável.

Considerando a Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais, podemos constatar a existência de diferenças significativas nas estimativas produzidas pelos docentes, consoante o seu grupo etário, face às categorias Escolaridade

Obrigatória, Metas Curriculares e Total na versão B. Concretamente, observa-se que os professores do grupo etário intermédio, com base nas informações menos favoráveis respeitantes à relação e integração interpessoal dos alunos e às suas competências sociais, produzem expectativas mais elevadas relativamente ao desempenho académico.

Por fim, e ponderando a Capacidade Intelectual dos alunos, observamos que o grupo etário intermédio, comparativamente ao grupo etário mais velho, formulou expectativas significativamente inferiores face à obtenção de Notas Acima da Média por parte dos alunos com informações menos favoráveis em relação às suas competências cognitivas.

Experiência profissional

No que respeita à variável Experiência Profissional dos docentes constatamos a existência de efeitos significativos sobre a formulação das expectativas face ao desempenho académico dos alunos quando consideradas as variáveis Apoio Familiar, Desempenho Académico Anterior, Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais e Capacidade Intelectual dos alunos.

Considerando o Apoio familiar, verificamos que o grupo de professores com experiência profissional intermédia produz expectativas inferiores aos restantes grupos relativamente ao desempenho dos alunos com registos de menor apoio familiar, o que se pode observar na média significativamente mais baixa nas Notas Acima da Média na versão B.

Verifica-se igualmente, e para todas as categorias de análise do Desempenho Académico Anterior (versão B), que o grupo de docentes com mais anos de experiência, comparativamente ao grupo de docentes com menor experiência, produz expectativas significativamente mais elevadas face aos alunos com desempenho académico anterior menos positivo. Há aliás uma tendência crescente nas estimativas realizadas, do grupo com menos para o grupo com mais anos de experiência profissional.

Ponderando a Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais, verificamos a existência de diferenças significativas, consoante o grupo de experiência profissional dos docentes, apenas nas estimativas feitas face à categoria Metas Curriculares na versão A. Neste caso (e nas restantes categorias, ainda que não assumam significância estatística) vemos que os docentes pertencentes ao grupo de experiência intermédio, estimam, comparativamente aos restantes grupos, um

desempenho académico superior por parte dos alunos com índices mais positivos ao nível das suas relações e competências interpessoais.

Também ao considerarmos a Capacidade Intelectual dos alunos, constatamos que o grupo de docentes com mais anos de experiência profissional, comparativamente ao grupo etário intermédio, formulou expetativas significativamente superiores face ao cumprimento das Metas Curriculares pelos alunos com informações menos favoráveis em relação às suas capacidades intelectuais.

Quadro 9

Comparação Entre os Grupos de Experiência Profissional dos Professores Face às Características dos Alunos

Características Alunos	1-10		11-25		26-40		F	ω^2
	n	M (DP)	n	M (DP)	n	M (DP)		
Apoio Familiar								
Notas B	51	2.13 (0.61) _a	82	1.86 (0.64) _b	49	2.18 (0.53) _a	5.52**	.05
Desempenho								
Escolaridade B ¹	55	2.66 (0.74) _b	89	2.90 (0.57) _{ab}	48	3.01 (0.72) _a	3.15*	.02
Notas B	55	2.28 (0.63) _b	89	2.40 (0.70) _{ab}	48	2.65 (0.70) _a	3.84*	.03
Metas B ¹	55	2.65 (0.69) _b	89	2.89 (0.58) _{ab}	48	3.03 (0.64) _a	4.25*	.03
Total B	55	2.53 (0.58) _b	89	2.73 (0.51) _{ab}	48	2.90 (0.58) _a	5.58**	.05
Relação Pares								
Metas A	40	3.55 (0.81) _{ab}	94	3.82 (0.78) _{ab}	44	3.48 (0.75) _{ab}	3.54*	.03
Intelectual								
Notas B	53	1.75 (0.50) _{ab}	85	1.71 (0.65) _b	55	2.00 (0.73) _a	3.75*	.03

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*; ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Ciclo

Foi registado também um conjunto diverso de efeitos significativos da variável Ciclo de ensino dos docentes, sobre a formulação de expetativas face ao desempenho académico dos alunos, consideradas as variáveis Apoio Familiar, Género, Capacidade Intelectual, Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, e Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado dos alunos.

Assim, e equacionando o Apoio Familiar, registam-se diferenças significativas entre os docentes pertencentes aos diferentes ciclos de ensino nas expetativas que

elaboram face às categorias Notas Acima da Média, Metas Curriculares e Total na versão B. Concretamente, os docentes que lecionam no 1º ciclo, comparativamente aos docentes que lecionam nos 2º e 3º ciclos, estimam um desempenho académico significativamente inferior por parte dos alunos cujas informações indicam que beneficiam de um apoio familiar mais desfavorável.

Quando considerado o Género verifica-se que os docentes que lecionam no ensino secundário, comparativamente aos docentes dos 2º e 3º ciclos, produziram expetativas significativamente mais baixas face ao cumprimento da Escolaridade Obrigatória e das Metas Curriculares por parte dos alunos do género masculino.

Considerando a Capacidade Intelectual dos alunos e as médias registadas face às Notas Acima da Média e Metas Curriculares na versão B, constata-se que os docentes do ensino secundário elaboram expetativas mais elevadas relativamente ao desempenho académico dos alunos cujas descrições apontam para capacidades cognitivas menos favoráveis. Verifica-se inclusivamente uma tendência, em todas as categorias, para que os docentes do ensino secundário estimem um desempenho mais favorável por parte destes alunos.

Ao ponderarmos a Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, constatamos a existência de diferenças significativas entre os ciclos de ensino nas categorias de análise das expetativas Metas Curriculares e Total na versão A. Assim, e para ambas as categorias observamos que os docentes do 1º ciclo, comparativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos, formulam expetativas significativamente mais baixas relativamente ao desempenho académico dos alunos cujos registos sugerem competências favoráveis ao nível da capacidade de regulação da própria aprendizagem e dos seus hábitos e métodos de Estudo.

Por fim, e considerando o Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado dos alunos, podemos verificar que há diferenças significativas nas expetativas formuladas pelos docentes face ao cumprimento da Escolaridade Obrigatória e obtenção de Notas Acima da Média na versão B. Ou seja, os docentes do 1º ciclo, comparativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos (e aos docentes do ensino secundário no caso das Notas Acima da Média), estimam um desempenho académico inferior por parte dos alunos com um comportamento mais indisciplinado.

Quadro 10

Diferenças Entre os Ciclos de Ensino dos Professores Face às Características dos Alunos

Características Alunos	1 Ciclo		23 Ciclos		Secundário		F	ω^2
	n	M (DP)	n	M (DP)	n	M (DP)		
Apoio Familiar								
Notas B	75	1.86 (0.62) _b	76	2.12 (0.60) _a	32	2.14 (0.60) _{ab}	4.20*	.03
Metas B	75	2.21 (0.63) _b	76	2.45 (0.58) _a	32	2.45 (0.53) _{ab}	3.60*	.03
Total B	75	2.10 (0.54) _b	76	2.34 (0.51) _a	32	2.33 (0.53) _{ab}	4.34*	.04
Género								
Escolaridade A	44	3.38 (0.72) _{ab}	74	3.55 (0.67) _b	37	3.21 (0.64) _a	3.16*	.03
Metas A	44	3.13 (0.68) _{ab}	74	3.41 (0.56) _{ab}	37	3.11 (0.76) _{ab}	3.81	.04
Intelectual								
Notas B	77	1.78 (0.63) _{ab}	76	1.70 (0.60) _b	42	2.01 (0.71) _a	3.24*	.02
Metas B	77	2.06 (0.66) _b	76	2.22 (0.71) _{ab}	42	2.37 (0.62) _a	3.01*	.02
Autorregulação								
Metas A	51	3.84 (0.60) _b	72	4.14 (0.62) _a	48	3.99 (0.60) _{ab}	3.57*	.03
Total A	51	3.78 (0.57) _b	72	4.07 (0.59) _a	48	3.92 (0.65) _{ab}	3.42*	.03
(In)Disciplina								
Escolaridade B	75	2.15 (0.97) _b	70	2.50 (0.72) _a	42	2.45 (0.83) _{ab}	3.56*	.03
Notas B	75	1.80 (0.76) _b	70	2.20 (0.65) _a	42	2.39 (0.82) _a	10.32***	.09

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Meio

No que respeita à variável Meio em que os docentes lecionam, podemos observar a existência de efeitos significativos sobre a produção das expetativas face ao desempenho académico dos alunos considerando as variáveis Género, Desempenho Académico Anterior e Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado dos alunos.

Considerando o Género dos alunos registam-se diferenças significativas nas expetativas formuladas pelos docentes face às categorias Escolaridade Obrigatória, Notas Acima da Média e Total na versão A e Notas Acima da Média na versão B. Isto significa que os docentes que lecionam em meio urbano, comparativamente aos docentes que lecionam em meio rural, produzem expetativas mais elevadas relativamente ao desempenho académico dos alunos indicados como sendo do género masculino. Significa também que aqueles docentes formulam expetativas

significativamente superiores em relação à obtenção de Notas Acima da Média por parte dos alunos do género feminino, tendência esta que é transversal a todas as restantes categorias (ainda que as mesmas não tenham apresentado efeitos estatisticamente significativos).

Considerando o Desempenho Académico Anterior observa-se que face aos alunos com registos menos favoráveis o grupo de docentes que leciona em meio urbano estima um desempenho académico significativamente superior, como verificado nas médias registadas face às Notas Acima da Média. Também aqui verifica-se uma tendência compatível nas restantes categorias da versão A, ainda que as mesmas não atinjam significância estatística.

Ao ponderarmos o Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado verifica-se que os docentes que lecionam em meio rural estimam uma probabilidade significativamente superior de cumprimento da Escolaridade Obrigatória por parte dos alunos com comportamento menos favorável ao nível da disciplina.

Quadro 11

Comparação Entre o Meio de Ensino dos Professores Face às Características dos Alunos

Características Alunos	Rural		Urbano		F	ω^2
	n	M (DP)	n	M (DP)		
Género						
Escolaridade A ¹	10	3.00 (0.41)	145	3.45 (0.69)	10.00**	.05
Notas A	10	2.40 (0.66)	145	2.86 (0.70)	4.08*	.02
Total A	10	2.80 (0.48)	145	3.19 (0.57)	4.58*	.02
Notas B	81	2.86 (0.64)	101	3.07 (0.75)	4.26*	.02
Desempenho Anterior						
Notas A	14	3.11 (0.92)	177	3.69 (0.86)	5.86*	.02
(In)Disciplinado						
Escolaridade B	75	2.51 (0.78)	111	2.23 (0.89)	5.05*	.02

Nota. ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Género

Em relação à variável Género foram também observados vários efeitos significativos sobre a formulação de expectativas dos docentes, considerados o Género, o

Estatuto Socioeconómico, a Capacidade Intelectual, a Relação Pares/ Integração e as Competências Sociais e o Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado dos alunos.

Quadro 12

Comparação Entre os Grupos de Género dos Professores Face às Características dos Alunos

Características Alunos	Género Masculino		Género Feminino		F	ω^2
	n	M (DP)	n	M (DP)		
Género						
Metas B	53	3.63 (0.64)	130	3.31 (0.72)	7.98**	.04
Estatuto SE						
Escolaridade B ¹	61	4.04 (0.59)	145	3.83 (0.69)	4.85*	.02
Intelectual						
Total A	35	2.79 (0.71)	146	2.53 (0.64)	4.12*	.02
Relação Pares						
Notas B	57	2.88 (1.00)	149	3.15 (0.85)	3.97*	.01
(In)Disciplina						
Escolaridade A	33	3.23 (0.69)	137	2.91 (0.74)	4.95*	.02
Metas A	33	3.21 (0.67)	137	2.91 (0.65)	5.83*	.03
Total A	33	3.07 (0.66)	137	2.79 (0.63)	5.05*	.02

Nota ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Assim, e considerando o Género dos alunos, verificam-se diferenças significativas entre os docentes do Género Masculino e do Género Feminino ao nível das expetativas formuladas face às Metas Curriculares na versão B. Revela-se que os docentes do género masculino, estimam um desempenho académico superior por parte dos alunos indicados como sendo do género feminino.

No que concerne ao Estatuto Socioeconómico dos alunos verificam-se diferenças significativas nas expetativas face ao cumprimento da Escolaridade Obrigatória na versão B, o que significa que os docentes do género masculino estimam desempenhos significativamente superiores quando a informação disponível sobre o aluno sugere um estatuto socioeconómico aparentemente menos favorável.

Ponderando a Capacidade Intelectual dos alunos, verifica-se que os docentes do género masculino produzem expetativas significativamente mais elevadas relativamente

aos alunos cujas informações apontam para capacidades cognitivas mais favoráveis, como é possível observar nas médias obtidas na categoria Total na versão A.

No que respeita à Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais dos alunos observamos que os docentes do género feminino elaboram expetativas superiores face à obtenção de Notas Acima da Média por parte dos alunos com índices menos favoráveis ao nível das suas relações e competências interpessoais.

Considerando o Comportamento Disciplinado/Indisciplinado dos alunos observam-se diferenças significativas entre os docentes ao nível das expetativas nas categorias Escolaridade Obrigatória, Metas Curriculares e Total na versão A. Verifica-se assim uma tendência para que os docentes do género masculino estimem um desempenho académico superior por parte dos alunos com índices de comportamento mais disciplinado.

Estudo 3 – Relevância dos Fatores Intervenientes no Desempenho Académico

No terceiro estudo pretendemos compreender as representações sustentadas pelos docentes relativamente a um conjunto de fatores capazes de influir sobre o sucesso escolar. Assim, procuramos analisar qual o peso médio atribuído pelos docentes a cada um dos nove fatores intervenientes no desempenho académico apresentados (precisamente os mesmos considerados nas análises das expetativas face ao desempenho académico dos alunos focados no estudo 1 e 2).

Observamos que o fator que apresenta uma média mais baixa, logo uma maior preponderância sobre o desempenho académico é a Capacidade Intelectual, seguido pelo fator Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo e pelo fator Apoio Familiar, o qual, a par da Capacidade Intelectual surgem com maior frequência na posição de maior relevância. Constatamos que na ótica dos docentes os fatores que se associam às competências cognitivas dos estudantes e à sua capacidade de autorregular e promover a própria aprendizagem, bem como os fatores que se ligam ao tipo de apoio familiar de que beneficiam, assumem claramente maior influência sobre a qualidade do desempenho académico. Ainda que revelando menor preponderância, comparativamente aos fatores anteriores, os resultados indicam que os professores atribuem uma importância moderada, quer aos fatores disciplinares e de ajustamento social dos alunos, quer aos seus desempenhos escolares anteriores. Podemos verificar

ainda que os fatores sociodemográficos Estatuto Socioeconómico, Meio Cultural e particularmente o Género, são tidos explicitamente pelos docentes como os fatores que menor proeminência assumem sobre o sucesso académico dos estudantes.

Quadro 13

Valorização dos Fatores que Influem Sobre o Desempenho Académico

Fatores que Influem sobre o Desempenho Académico	<i>M (DP)</i>	<i>Moda</i>
Apoio Familiar	3.03 (1.85)	1
Género	8.59 (1.23)	9
Desempenho Académico Anterior	5.59 (1.98)	6
Estatuto Socioeconómico	6.77 (1.68)	8
Integração e Relação com os Pares/ Competências Sociais	4.90 (1.66)	6
Capacidade Intelectual	2.33 (1.65)	1
Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo	2.69 (1.51)	2
Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado	4.34 (1.62)	3
Meio em que a Escola está Inserida	6.52 (1.70)	7

Nota. $n = 491$. Tratando-se de uma ordenação, quando mais baixa for a média mais valorizado é o fator.

Estudo 4 – Efeitos das Características dos Professores Sobre a Relevância Atribuída aos Fatores Intervenientes no Desempenho Académico

No quarto estudo analisamos o modo como a relevância atribuída pelos docentes aos fatores intervenientes no desempenho académico dos alunos é influenciada pelas características sociodemográficas e profissionais dos docentes. A hipótese geral apresentada é a de que a valorização atribuída aos fatores intervenientes no desempenho académico dos alunos difere significativamente consoante as características individuais dos professores. Especificamente, são esperadas diferenças de acordo com: (H1) o Género; (H2) a Idade; (H3) a Experiência Profissional; (H4) a Área Profissional; (H5) o Meio Cultural em que lecionam; e (H6) o Ciclo em que lecionam.

Para a análise pretendida foram conduzidas análises de variância (ANOVA) *one way*, considerando a influência de cada uma das características dos docentes sobre cada uma dos fatores intervenientes no desempenho académico (Apoio Familiar, Género, Desempenho Académico Anterior, Estatuto Socioeconómico, Relação Pares/ Integração e Competências Sociais, Capacidade Intelectual, Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado, Meio).

Idade

Relativamente à variável Idade dos docentes verificamos que a mesma produz efeitos significativos sobre a relevância atribuída aos seguintes fatores intervenientes no desempenho académico: Apoio Familiar, Desempenho Académico Anterior, Estatuto Socioeconómico e Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado.

Regista-se que os docentes pertencentes ao grupo etário mais jovem, comparativamente ao grupo etário superior, atribuem uma relevância significativamente superior ao fator Apoio Familiar. Verifica-se uma tendência crescente na desvalorização deste fator à medida que aumenta a idade dos docentes. Por outro lado, o grupo de docentes com mais idade, comparativamente aos professores mais jovens e aos professores com idade intermédia, atribui maior relevância ao Desempenho Académico Anterior dos alunos. Ao nível do fator Comportamento Disciplinado/Indisciplinado constata-se que são os docentes do grupo etário superior, quando comparados sobretudo com o grupo etário intermédio, a atribuir significativamente menor importância ao fator.

Quadro 14

Comparação Entre os Grupos Etários dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos

Fatores de Desempenho Académico	26-37 (n = 177)	38-50 (n = 196)	51-82 (n = 111)	F	ω^2
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Apoio Familiar	2.71 (1.68) _b	3.06 (1.90) _{a,b}	3.49 (1.97) _a	6.09**	.02
Desempenho Académico Anterior ¹	5.62 (1.97) _b	5.86 (1.79) _b	5.00 (2.21) _a	6.14**	.02
Estatuto Socioeconómico ¹	6.99 (1.49) _b	6.73 (1.74) _{a,b}	6.42 (1.82) _a	4.02*	.01
Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado	4.32 (1.54) _{a,b}	4.18 (1.63) _b	4.68 (1.69) _a	3.52*	.01

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*; ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Experiência profissional

No que respeita à variável Experiência Profissional dos docentes, observamos que o grupo com maior experiência, comparativamente aos grupos de docentes com menor e intermédia experiência profissional, atribui significativamente menor relevo ao

fator Apoio Familiar. Por outro lado, os mesmos docentes valorizam significativamente mais o fator Desempenho Académico Anterior que os docentes provenientes do grupo de experiência intermédio. Relativamente ao fator Estatuto Socioeconómico, verifica-se que é-lhe atribuído significativamente maior relevo pelos professores com mais experiência profissional do que pelos professores com menor experiência. É patente uma valorização crescente de acordo com a idade. O fator Capacidade Intelectual, por seu turno, é valorizado significativamente mais pelos professores com menor experiência profissional do que pelos professores pertencentes ao grupo intermédio.

Quadro 15

Diferenças Entre os Grupos de Experiência Profissional dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos

Fatores de Desempenho Académico	1-10 (n = 124)	11-25 (n = 238)	26-40 (n = 127)	F	ω^2
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Apoio Familiar	2.84 (1.84) _b	2.92 (1.79) _b	3.43 (1.94) _a	4.10*	.01
Desempenho Académico Anterior ¹	5.63 (1.95) _{ab}	5.85 (1.80) _b	5.02 (2.21) _a	6.61**	.02
Estatuto Socioeconómico	7.10 (1.59) _b	6.72 (1.64) _{ab}	6.57 (1.64) _a	3.43*	.01
Capacidade Intelectual ¹	2.00 (1.32) _b	2.53 (1.78) _a	2.26 (1.65) _{ab}	5.20**	.02

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*; ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Ciclo

No que concerne à variável Ciclo de ensino dos docentes, regista-se que a mesma influi significativamente sobre a relevância atribuída aos fatores Capacidade Intelectual e Comportamento Disciplinado/Indisciplinado dos alunos.

Concretamente, os docentes do 1º ciclo, comparativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos, atribuem significativamente maior relevo ao fator Capacidade Intelectual. Por outro lado, observa-se que os docentes do 2º e 3º ciclos valorizam significativamente mais o fator Comportamento Disciplinado/Indisciplinado que os docentes do ensino secundário.

Quadro 16

Comparação Entre os Ciclos de Ensino dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Acadêmico dos Alunos

Fatores de Desempenho Acadêmico	1 Ciclo	23 Ciclos	Secundário	F	ω^2
	(n = 173)	(n = 213)	(n = 105)		
	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$		
Capacidade Intelectual	2.02 (1.58) _b	2.53 (1.69) _a	2.43 (1.62) _{a,b}	4.75**	.02
Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado	4.38 (1.50) _{a,b}	4.15 (1.62) _b	4.68 (1.76) _a	3.81*	.01

Nota. Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Meio

No que respeita ao Meio em que os professores lecionam verifica-se que aqueles que lecionam em meio rural, por oposição aos que lecionam em meio urbano, atribuem maior relevo ao fator Capacidade Intelectual dos alunos.

Quadro 17

Diferenças Entre os Meios de Ensino dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Acadêmico dos Alunos

Fatores de Desempenho Acadêmico	Rural	Urbano	F	ω^2
	(n = 125)	(n = 363)		
	$M (DP)$	$M (DP)$		
Capacidade Intelectual ¹	2.09 (1.35)	2.40 (1.74)	4.38*	.01

Nota. ¹ANOVA com correção de Welch.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Área profissional

No que diz respeito à variável Área Profissional dos docentes, observamos que os docentes da área Ciências Sociais e Humanas atribuem, comparativamente aos docentes das restantes áreas, maior relevância ao fator Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, sendo que essas diferenças assumem-se significativas quando a comparação é estabelecida com a área Ensino 1º Ciclo.

Quadro 18

Comparação Entre as Áreas Profissionais dos Professores na Valorização Atribuída aos Fatores que Influem no Desempenho Académico dos Alunos

Fatores de Desempenho Académico	CSH	AT	DE	LI	E1C	CEN	EE	F	ω^2
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>		
	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)	(<i>DP</i>)		
Autorregulação	2.10 (1.04)	2.87 (1.48)	3.03 (1.70)	2.65 (1.71)	2.92 (1.44)	2.49 (1.42)	2.48 (1.36)	2.37*	.01
	b	a b	a b	a b	a	a b	a b		

Nota. CSH = Ciências Sociais e Humanas; AT = Artes e Tecnologias; DE = Desporto; LI = Línguas; E1C = Ensino 1º Ciclo; CEN = Ciências Exatas e Naturais; EE = Educação Especial, Apoios e Outros; CSH - $n = 41$; AT - $n = 55$; DE - $n = 33$; LI - $n = 100$; E1C - $n = 107$; CEN - $n = 104$; EE - $n = 40$; Em cada linha as médias que apresentam um subscrito comum não diferem significativamente de acordo com os procedimentos de análise *Post Hoc*.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Género

Relativamente à variável Género não foram, de acordo com a mesma, encontradas diferenças significativas entre os docentes ao nível da valorização atribuída a cada um dos fatores intervenientes no desempenho académico

Discussão

Na presente investigação procuramos aprofundar o conhecimento dos fatores em que se fundam as representações e expectativas dos docentes face ao desempenho académico dos alunos. Neste sentido, procuramos verificar se a variação na apresentação de informação relativa a determinadas características dos alunos conduz à formulação, por parte dos professores, de expectativas diferentes em relação ao desempenho académico (estudo 1). Especificamente, procurámos verificar se a forma como os professores estimam a probabilidade de sucesso dos alunos é influenciada pela presença de características como o desempenho escolar anterior, atributos pessoais e características sociodemográficas. Procurámos também verificar se existe uma influência de características sociodemográficas e profissionais dos docentes sobre as expectativas elaboradas face aos alunos (estudo 2). Do mesmo modo, exploramos as representações sustentadas pelos docentes face a um conjunto de fatores intervenientes no desempenho académico, analisando o peso médio atribuído pelos docentes a cada um

dos nove fatores apresentados (estudo 3). Por fim, analisamos se a valorização destes fatores varia consoante as características sociodemográficas e profissionais dos docentes (estudo 4).

Os resultados da investigação conduziram à obtenção de um padrão de relações significativas que discutimos seguidamente.

Relativamente ao primeiro estudo, e partindo da hipótese geral delineada, podemos confirmar que há efetivamente diferenças estatisticamente significativas nas expetativas formuladas pelos docentes face ao desempenho académico dos alunos, consoante a informação que lhes é apresentada relativamente a um conjunto de características destes, concretamente o seu desempenho académico, os seus atributos pessoais e as suas características socioculturais/ sociodemográficas. Em conformidade com o que foi observado noutros estudos há uma tendência para que sejam produzidas expetativas mais favoráveis face à presença também ela mais favorável de determinadas características associadas aos alunos (Dusek & Joseph, 1983).

As diferenças observadas nas expetativas, de acordo com a variação da informação relativa ao Desempenho Académico Anterior, ao Apoio Familiar, à Capacidade Intelectual, à Autorregulação da Aprendizagem/ Hábitos e Métodos de Estudo, à Relação com os Pares/ Integração e Competências Sociais, ao Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado e ao Género, sugerem-nos que estas constituem informações relevantes nas análises e expetativas que os docentes elaboram face aos alunos e representações que sustentam face aos fatores que influem no desempenho escolar. Por outro lado, a não verificação de diferenças estatisticamente significativas em relação ao Meio Cultural e ao Estatuto Socioeconómico, sugere-nos a menor preponderância destes fatores, algo que de certa forma contraria a propensão observada em muitos estudos nos quais esta variável surge efetivamente como uma base para a formulação de expetativas por parte dos docentes, tendencialmente mais desfavoráveis face aos alunos com estatuto socioeconómico inferior (Alvidrez & Weinstein, 1999; Auwarter & Arugete, 2008; Bruns, et al., 2000; Del Río & Balladares, 2010; Dusek & Joseph, 1983).

A partir das dimensões dos efeitos aferidas nas análises efetuadas podemos depreender a substancial preponderância atribuída pelos docentes aos comportamentos dos alunos que se ligam à sua capacidade para regular a sua própria aprendizagem e para executar os comportamentos e atividades mais eficientes ao nível das rotinas de trabalho e estudo. Atributos e comportamentos como a postura proativa do aluno, a

motivação, o esforço e persistência, o cumprimento das tarefas acadêmicas, o estabelecimento e orientação face a objetivos, e a adoção de estratégias facilitadoras da aprendizagem e hábitos de estudo adequados, estão inequivocamente associados à qualidade do desempenho e adaptação escolar, influenciando necessariamente sobre as representações e expectativas dos docentes face ao desempenho acadêmico dos alunos (Aluja-Fabregat & Blanch, 2004; Bennett et al., 1993; Dusek & Joseph, 1983; Figueiredo, 2008; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Pintrich & de Groot, 1990).

Constatamos que as informações relativas ao desempenho anterior dos alunos assumem, de modo idêntico, um papel notório nas estimativas face aos resultados acadêmicos futuros dos mesmos, o que vai ao encontro da forte influência, encontrada na literatura, dos desempenhos anteriores nas projeções de desempenhos, competências e sucessos futuros dos estudantes (Alvidrez & Weinstein, 1999; Bruns, et al., 2000; Dusek & Joseph, 1983). Não obstante ser, até certo ponto, legítima a importância atribuída às informações dos desempenhos anteriores, dado que os mesmos acabam por ser informativos em relação a um padrão de atitudes e comportamentos escolares dos alunos que culminaram em determinados resultados acadêmicos, poderão, por outro lado, pela forma acentuada como aparentemente influem nas expectativas elaboradas, contribuir para a maior suscetibilidade à sua confirmação (Daly & Wiemann, 1994).

O contexto mais ou menos favorável de apoio familiar de que os alunos beneficiam, bem como os comportamentos que estes evidenciam no sentido da maior ou menor disciplina são, independentemente das restantes condições escolares dos alunos, tidos evidentemente pelos docentes como aspetos fundamentais para a qualidade do desempenho dos estudantes e expectativas concebidas nesse sentido. No que à conduta (in)disciplinada dos alunos concerne, a sua relevância assumida pelos docentes no desempenho acadêmico acaba por ser também reforçada pela forma como influi na própria qualidade da gestão da sala de aula por parte dos professores. Por seu turno, o relevo evidenciado nesta investigação pelo fator apoio familiar é suportado por uma vasta literatura que acentua a importância da qualidade do mesmo apoio (que contempla a estrutura fornecida pelo lar, o acompanhamento às tarefas escolares, o tipo de atribuições e expectativas veiculadas e estímulos fornecidos, entre outros) sobre fatores como as representações autoavaliativas, a motivação, as atitudes e investimento escolar dos estudantes, os quais, em maior ou menor grau, influem sobre o desempenho

académico (Chawla, 2012; Christenson, et al., 1992; Hoover-Dempsey et al., 2005; Rosário et al., 2006).

É curioso notar, no que concerne às capacidades intelectuais dos alunos, que não obstante ser absolutamente clara a sua relevância na elaboração das expectativas face ao desempenho académico dos alunos, parece assumir um papel secundário face a fatores como a autorregulação da aprendizagem e desempenhos académicos anteriores. Ou seja, parece assistir-se a uma maior ou menor saliência da importância das capacidades cognitivas na projeção dos resultados escolares, em função da motivação, empenho e métodos de aprendizagem e trabalho exibidos pelos alunos, o que remete para a percepção da incapacidade por si só deste fator em determinar a qualidade do desempenho e para a importância da sua conjugação a outras condições facilitadoras do mesmo.

Quanto ao valor das informações relativas às competências interpessoais, socialização e integração dos alunos em contexto escolar, podemos considerar que estes resultados corroboram a ideia de que a qualidade do ajustamento interpessoal e competências sociais apresentadas pelos alunos constitui direta ou indiretamente um fator influente no seu desempenho escolar (Bandeira et al., 2006; Ray & Elliott, 2006; Wentzel, 1991). Assumimos que o mesmo, não obstante apresentar menor peso individual e, de algum modo, assumir-se como secundário face a outras variáveis, é indubitavelmente considerado pelos docentes, quanto mais não seja pelo facto da competência social e competência escolar partilharem um conjunto de comportamentos, como sejam as capacidades de resolução de problemas, indispensáveis ao seu sucesso.

Podemos salientar ainda os resultados estatisticamente significativos obtidos em relação à variável género, concretamente o facto de ser estimado para os alunos do género feminino um desempenho escolar superior, o que em certa medida vai no sentido oposto aos dados obtidos a partir de outros estudos, onde a influência desta variável, enquanto base para a formulação das expectativas dos docentes sobre os alunos, apresenta-se como nula, parca, ou mista, (Bruns, et al., 2000; Del Río & Balladares, 2010; Dusek e Joseph, 1983). Considerando que os docentes participantes desta investigação foram confrontados com a descrição de situações escolares que unicamente divergiam relativamente ao género do estudante, estes resultados podem assumir-se como muito valiosos no sentido em que alertam para a ativação involuntária, aquando da análise e formulação das expectativas face aos estudantes, de estereótipos de género e representações sociais fundadas, entre outros, em alguns dados que apontam para

desempenhos escolares superiores por parte das raparigas em relação aos rapazes (Auwarter & Aruguet, 2008; Nogueira & Saavedra, 2007; Steinmayr & Spinath, 2008). Implicações potencialmente negativas da elaboração de expectativas distintas de acordo com o género dos estudantes poderão eventualmente ser concretizadas, mormente se forem traduzidas em ações diferenciadoras (nomeadamente ao nível de oportunidades educativas, feedback, padrões de interação e reforço, entre outros), por parte dos docentes, que se orientem no sentido da confirmação das representações e expectativas menos favoráveis.

Parece-nos útil efetuar uma comparação entre os resultados do estudo 1 e os resultados obtidos no estudo 3. Enquanto no primeiro reportamo-nos a uma situação na qual os docentes indicaram de forma não consciente a relevância atribuída a determinados fatores intervenientes no sucesso académico, no segundo fizeram-no de forma explícita. É interessante verificar no estudo 3 que, contrariamente ao que observamos no primeiro, as capacidades intelectuais dos alunos não só destacam-se positivamente em termos da sua importância no desempenho académico relativamente aos restantes fatores, como assumem maior peso individual para o sucesso do que foi observado anteriormente. Ou seja, contrariamente ao que poderia esperar-se, é na forma declarada que os docentes mais valorizam a influência das capacidades intelectuais, sendo que na análise mais indireta a influência destas capacidades é atenuada e um pouco mais condicionada ao papel de outros atributos e fatores intervenientes. Julgamos que este aspeto é positivo em termos da elaboração das expectativas e das implicações práticas para o contexto escolar, sobretudo ao nível da promoção do sucesso académico dos estudantes mediante o reforço de outras condutas ou fatores mais mutáveis e facilitadores do desempenho, como por exemplo os hábitos de estudo, capazes, simultaneamente, de enaltecer e tornar mais eficiente a implementação das competências cognitivas (Aluja-Fabregat & Blanch, 2004; Leeson et al., 2008).

Não obstante, e de um modo que é compatível em ambos os estudos, é reforçada, para além da importância das competências cognitivas, a relevância dos fatores ligados à autorregulação da aprendizagem, hábitos e métodos de estudo, bem como a qualidade do acompanhamento familiar, o qual, de forma consistente, surge entre as condições com maior proeminência no sucesso escolar. Salientam-se ainda os resultados obtidos em relação ao desempenho académico anterior e ao género. Constatamos que na situação de estudo em que os docentes desconheciam as variáveis particulares que estavam a ser ponderadas, quer os desempenhos escolares anteriores, quer o género dos

estudantes em análise, assumiram, na devida proporção, uma relevância considerável, algo que não é expresse de todo na situação de estudo em que os docentes assinalaram abertamente os fatores mais e menos influentes. Nesta situação, estes fatores assumem para os docentes uma sóbria influência, apresentando-se inclusivamente o género como o fator claramente menos valorizado em termos da sua importância. Esta evidência sugere que as representações que se ligam ao bom desempenho e sucesso escolar poderão contemplar estes dois fatores, independentemente do carácter involuntário que o conhecimento e ativação das mesmas representações possam assumir. Mais uma vez, e apesar das inúmeras variáveis capazes de mediar os efeitos das expectativas (como por exemplo a flexibilidade vs. rigidez dos docentes para ajustarem as suas expectativas na presença de novas informações face aos alunos, a maior ou menor suscetibilidade dos alunos, entre muitas outras), torna-se importante considerar a eventualidade destas expectativas, em contexto real, e particularmente nos casos em que são menos favoráveis relativamente ao potencial de desempenho dos alunos, serem efetivamente traduzidas em dinâmicas relacionais e comportamentos dos docentes capazes de refletir e veicular aquilo que é esperado dos alunos e, deste modo, direta ou indiretamente produzir efeitos no desempenho destes.

No segundo e quarto estudos procurámos explorar a influência de características sociodemográficas e profissionais dos docentes sobre as expectativas enunciadas face ao desempenho académico dos alunos, bem como sobre a valorização atribuída aos fatores intervenientes no desempenho dos mesmos. Verificámos a existência de efetivas diferenças entre os docentes de acordo com determinadas características, num misto de efeitos diversos dos quais salientamos alguns que julgamos mais expressivos do ponto de vista da exploração do conhecimento e relevância prática. Considerando as variáveis Área Profissional e Ciclo de ensino dos docentes é curioso observar que os docentes que lecionam 1º ciclo atribuem, na forma explícita - que remete mais para uma análise que considera os alunos do seu próprio nível de ensino, por oposição ao que sucede na análise não explícita, que considera, relativamente à variável Capacidade Intelectual, essencialmente descrições de situações escolares do 2º e 3º ciclos - maior relevância às capacidades intelectuais dos estudantes. Simultaneamente, e quando comparados com as restantes áreas docentes e docentes dos 2º e 3º ciclos, atribuem uma valorização menor às capacidades favoráveis de autorregulação da aprendizagem e métodos de trabalho e estudo dos estudantes. Esta tendência poderá compreender-se se pensarmos que dos alunos do 1º ciclo, por questões que se prendem com o seu próprio desenvolvimento

(Zimmerman, 2001), ainda não serão exigidas as mesmas competências de autonomia e proficiência no que respeita aos hábitos de trabalho, estratégias de aprendizagem e capacidade de monitorizar e regular internamente os seus comportamentos e tomada de decisões. Comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos, dos quais já são esperadas outras competências a este nível (fundamentais para a obtenção de sucesso académico), os alunos do 1º ciclo ainda requerem maior regulação externa dos comportamentos, onde se incluem os comportamentos de monitorização da aprendizagem, estudo e persistência face às tarefas.

Assim, e na linha dos pontos de discussão referidos acima acerca da maior ou menor saliência das competências cognitivas consoante as restantes condições influentes no desempenho académico, de onde sobressaem as competências de autorregulação da aprendizagem, poderá deduzir-se uma maior capacidade de influência atribuída pelos docentes do 1º ciclo às capacidades intelectuais dos alunos enquanto fator distintivo no seu sucesso académico.

Também nesta linha poderá ser contextualizada a maior valorização apontada (no estudo 4) pelos docentes do 2º e 3º ciclos, comparativamente aos restantes ciclos, ao comportamento (in)disciplinado dos alunos. Esta situação poderá eventualmente ter origem no facto de no primeiro ciclo ser de algum modo esperada, por parte dos docentes, maior capacidade de regulação e controlo externo das condutas perturbadoras e desempenho escolar. Neste sentido, é expectável (nomeadamente pela sua maior controlabilidade) que o fator (in)disciplina comportamental se assumia, em condições ideais, como globalmente menos expressivo em termos da sua capacidade de influência no desempenho. Esta situação não é compatível de todo com uma situação de maior tolerância face à indisciplina por parte dos docentes deste nível de ensino, uma vez que revelam (no estudo 2) expectativas de desempenho inferior para os estudantes que apresentam descrições de comportamentos menos disciplinados. A expressão (na forma explícita) ainda menos acentuada no ensino secundário poderá refletir crenças relativas à maior internalização da regulação da conduta por parte dos alunos e, como tal, a (esperada) menor incidência e influência negativa de episódios de disciplina sobre o desempenho académico.

Interessante é também verificar a menor valorização atribuída às capacidades intelectuais no sucesso escolar pelos docentes que lecionam em meio urbano, face aos docentes que lecionam em meio rural. Estas diferenças não são no entanto reproduzidas

em ambos os estudos, o que nos leva a crer que na prática do contexto escolar poderão não evidenciar-se de uma forma que possa ser considerada expressiva.

Considerando o quarto estudo, verificamos que há por parte dos docentes, na forma declarada, uma valorização decrescente, de acordo com a idade e a experiência profissional, à capacidade de influência do fator Apoio familiar sobre o desempenho académico, o que de algum modo não era expectável, já que era crível que a maior experiência letiva dos docentes poderia traduzir-se numa acentuação da relevância conferida a este fator nas representações associadas ao sucesso escolar. Quando a análise remete para o estudo 2 em que os professores atribuem indiretamente maior ou menor relevância a este fator, não são verificadas diferenças particularmente expressivas e consistentes entre os vários grupos etários e de experiência profissional, o que nos leva a pensar que poderá haver uma efetiva homogeneidade entre os docentes na análise da preponderância do Apoio familiar sobre o desempenho académico. Por outro lado, e quando consideramos a relevância deste fator de acordo com os diferentes ciclos de ensino, verificamos que este é tido pelos docentes do 1º ciclo como mais influente na qualidade do desempenho académico, inclusivamente quando este apoio é menos favorável. Esta questão é compreensível se for por estes considerada (tendo essencialmente como referência o seu ciclo de ensino) a fase de desenvolvimento em que os alunos do 1º ciclo se encontram e o modo como, desde uma fase muito precoce, o tipo de acompanhamento familiar contribui para definir o investimento face à escola por parte da criança, as suas rotinas de estudo, as suas expectativas e objetivos, o que acaba por traduzir-se no desempenho escolar.

Outro dado que nos parece interessante é o facto de, comparativamente aos restantes grupos, os docentes menos jovens e com maior experiência profissional, atribuírem na forma explícita significativamente maior importância aos desempenhos académicos anteriores dos alunos para o sucesso do seu desempenho, situação que é, de certo modo invertida na condição de estudo em que desconhecem que este fator é o alvo essencial da análise. Esta situação poderá sugerir uma menor vulnerabilidade por parte dos docentes com maior idade e experiência profissional à produção de expectativas condicionadas pelas informações de resultados escolares prévios. Poderá explicar, inclusivamente, o facto de estimarem, relativamente aos restantes grupos etários e de experiência profissional, um desempenho superior por parte dos alunos com desempenho(s) académico(s) anterior(es) menos favorável(is).

Em relação ao Estatuto Socioeconómico dos alunos, parece haver, na forma explícita, uma valorização crescente da influência deste fator por parte dos docentes, consoante a sua idade e experiência profissional. À partida esta situação poderia refletir, do ponto de vista teórico, uma maior noção por parte dos docentes mais maduros e com maior prática letiva relativamente à influência que este fator pode assumir na qualidade do desempenho académico dos estudantes. No entanto, e quando fazemos uma análise global, contemplando nomeadamente os resultados do estudo 2, constatamos que as diferenças entre os vários grupos etários e de experiência profissional não são de todo expressivas ou consistentes, o que, mais uma vez, sugere-nos que no contexto da análise dos fatores que efetivamente influem sobre o desempenho académico há uma relativa homogeneidade relativamente à preponderância do estatuto socioeconómico, o que a fundar-se nos resultados do 1º estudo é inclusivamente inexpressiva do ponto de vista da sua significância estatística.

Para além dos resultados anteriormente discutidos, podemos, observando os resultados obtidos isoladamente essencialmente no estudo 2, constatar a existência de um conjunto de relações estatisticamente significativas reveladoras de uma tendência, a qual não apresenta, de uma forma coerente, correspondência e consistência ao ser efetuada uma análise global dos estudos. As diferenças pouco notórias entre os grupos de professores face às variáveis específicas dos alunos em análise e a ausência de um padrão capaz de enquadrá-las de forma evidente numa lógica funcional, sugere-nos, relativamente a essas variáveis específicas, que poderão não existir diferenças expressivas do ponto de vista da sua significância no contexto escolar quotidiano.

Conclusão

É inequívoca a pluralidade de condições e variáveis que intervêm no desempenho escolar. Neste âmbito, as expectativas que os docentes formulam face aos alunos, podem, direta ou indiretamente, influir no seu desempenho académico. Partindo essencialmente desta premissa, e no sentido de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico neste domínio, a realização desta investigação teve como objetivos fundamentais a exploração das representações e fatores que estão na base da análise e elaboração de expectativas pelos docentes relativamente ao desempenho académico dos alunos. Para dar resposta a estas necessidades e objetivos propostos, o trabalho empírico conduzido contemplou o desenvolvimento de um instrumento que permitiu dois níveis de análise referentes à relevância no desempenho académico e na elaboração de expectativas face ao mesmo de um conjunto de características sociodemográficas/ socioculturais, pessoais e académicas dos alunos, bem como relativas à influência sobre essa relevância de um conjunto de características sociodemográficas e profissionais dos docentes. Foram realizados diversos estudos, de natureza essencialmente descritiva e diferencial, sendo que decorrentes dos resultados obtidos foram inferidas algumas conclusões que nos parecem importantes.

Em primeiro lugar podemos concluir que, de acordo com determinadas características e informações relativas aos alunos, os docentes elaboram expectativas distintas face ao potencial de desempenho académico dos alunos. Estas expectativas assentam, entre outros, em representações associadas ao sucesso escolar, as quais sugerem a maior ou menor preponderância de um conjunto de variáveis capazes de influir sobre o desempenho dos estudantes. Neste sentido, verificamos que informações relativas a fatores e tarefas que se apresentem simultaneamente como facilitadores do processo de aprendizagem e estudo e capazes de orientar e enaltecer as competências necessárias à obtenção de sucesso são invariavelmente consideradas e salientadas em termos da sua preponderância no desempenho. Inclusivamente, e considerando a análise global dos resultados, parecem, de certa forma, sobrepor-se às competências intelectuais na sua capacidade preditiva face ao sucesso. Estas constatações acabam por ser positivas no sentido em que premeiam itens como o esforço, a persistência, o trabalho, a eficiência das estratégias implementadas, a organização, a motivação, entre outros, incontestáveis na determinação da maior ou menor qualidade do desempenho, independentemente do potencial cognitivo presente. Assim, e na transposição desta

situação para o contexto escolar, é crível, à luz da relevância que assumem nas representações associadas ao sucesso escolar, que estas competências sejam continuamente reforçadas e valorizada a sua proeminência. Esta situação revela-se essencial, não só porque essas competências são efetivamente importantes para a qualidade do desempenho académico, como remete para a importância de se reforçar e fomentar em contexto escolar a primazia dos fatores internos, instáveis e controláveis pelo estudante no seu desempenho escolar. Isto traduz-se numa mais-valia, uma vez que este tipo de atribuições por parte do estudante apresenta-se como adaptativo quer face ao sucesso, quer mediante o insucesso, já que é suscetível de ser modificado pelo próprio aluno, motivando-o e contribuindo para o desenvolvimento de expectativas e padrões de realização mais funcionais (Pina Neves & Faria, 2007). O mesmo não poderá dizer-se em relação à capacidade intelectual, dado que a atribuição do desempenho à mesma, tratando-se esta de um fator interno, estável e incontrolável pelo aluno, pode revelar-se adaptativo perante situações de sucesso, pese embora, e em parte pelas expectativas que daqui decorrem, muito pouco funcional no sentido da promoção do seu desempenho em situações de insucesso (Banks & Woolfson, 2008).

Nesta linha sublinha-se a relevância muito significativa, inferida nestes estudos, do apoio familiar enquanto fator interveniente no desempenho académico e expectativas relativas ao mesmo. Neste caso particular, uma vez que considera e atenta à valia largamente evidenciada da qualidade da estrutura, processos e dinâmicas familiares sobre o desempenho escolar, esta relevância acentuada pode revelar-se benéfica no contexto da prática escolar, sobretudo se facilitar o desejado apelo à aproximação, cooperação e harmonização comportamental e atitudinal entre a escola e a família. Pode, no entanto (e à semelhança das capacidades intelectuais), particularmente pela possibilidade de poder influir negativamente sobre a perceção de responsabilidade individual do docente, revelar-se prejudicial nos casos em que esse apoio for desfavorável e sobretudo se percecionado pelos docentes como imutável e incontrolável por parte do estudante (Auwarter & Arugete, 2008; Diamond, Randolph, & Spillane, 2004).

Constatamos que há fatores que, com maior ou menor expressividade, encontram-se necessariamente na base da formulação das expectativas por parte dos docentes. Outros, por seu turno, como é o caso nesta investigação do estatuto socioeconómico dos alunos e do meio sociocultural da escola em que estão inseridos, ainda que podendo influir sobre o desempenho, parecem assumir pouca relevância

individual, estando esta relevância aparentemente condicionada à exposição a outras informações com implicações mais diretas e significativas sobre o desempenho.

Face à metodologia utilizada e ao padrão de resultados obtidos, consideramos que esta investigação representa uma mais-valia ao permitir que se analise a importância atribuída pelos docentes de forma declarada e não declarada a um conjunto de fatores intervenientes no desempenho académico. Embora a maioria dos fatores dos alunos considerados nos estudos assumam uma importância idêntica nos dois níveis de análise, há dois fatores, concretamente o género e os desempenhos académicos anteriores que assumem, na forma não declarada, uma influência substancialmente superior no desempenho, o que sugere que os mesmos fatores possam estar incluídos nas crenças e representações associadas ao desempenho escolar, potenciando assim a suscetibilidade de ativação das mesmas aquando da análise das informações e elaboração de expectativas face ao desempenho académico dos alunos.

Outra das conclusões que podemos deduzir desta investigação concerne à influência das características sociodemográficas e profissionais dos docentes nas representações e elaboração das expectativas face ao desempenho académico. Neste âmbito evidenciam-se particularmente as diferenças de acordo com o ciclo de ensino dos docentes, sobretudo na forma como é conceptualizada a relevância de fatores como as capacidades intelectuais, as competências de regulação da aprendizagem, o apoio familiar e a (in)disciplina comportamental. Parece-nos que estas diferenças fundam-se essencialmente nas especificidades do estágio de desenvolvimento em que os estudantes a quem estes docentes lecionam se encontram, não sugerindo implicações particularmente lesivas do ponto de vista da interação professor-aluno e das expectativas estabelecidas face aos estudantes em contexto escolar real. Ainda no âmbito das características dos professores, e considerando as situações de não influência ou influência de certa forma isolada de algumas características, sem que se possa derivar um padrão coerente e replicável dos seus efeitos para o contexto escolar real, não podemos deixar de equacionar a possibilidade de efetiva homogeneidade entre os docentes ao nível das representações que sustentam face ao desempenho escolar e das expectativas formuladas à luz das mesmas.

Enunciadas estas conclusões não queremos de todo com isto afirmar que os professores no contexto da sua prática escolar quotidiana traduzem de facto as suas representações e expectativas em práticas letivas e comportamentos que vão inevitavelmente no sentido da confirmação das mesmas. Sabemos que há uma

suscetibilidade/tendência para a orientação do comportamento no sentido das expectativas formuladas (Daly & Wiemann, 1994), quanto mais não seja pelo facto dessas expectativas serem, em inúmeras situações, efetivamente adequadas (Jussim, 1991; Jussim, Eccles, & Madon, 1996). Há contudo, fatores que poderão mediar a manutenção ou ajustamento das expectativas, a sua expressão e eventuais implicações, como sejam a capacidade dos docentes em atender, de forma recorrente, a novas informações escolares, ajustadas e relevantes e a maior ou menor flexibilidade para ajustar essas expectativas de acordo com as mesmas informações. Ou seja, a confirmação das expectativas por parte dos docentes dependerá sempre, para além do próprio grau de adequabilidade das expectativas, da conjugação de uma miríade de variáveis associadas aos docentes, mas também e sobretudo aos próprios alunos e ao contexto envolvente. Não obstante, há uma tendência para a atuação comportamental com base nas expectativas, razão pela qual julgamos ser fundamental que as mesmas sejam consideradas e refletidas no contexto da prática educativa.

Consideramos que o maior conhecimento das representações sustentadas pelos docentes e das informações que influem, voluntária ou involuntariamente, nas suas projeções respeitantes ao potencial de desempenho académico dos alunos, poderá possibilitar, particularmente nos casos em que essas projeções são pouco favoráveis, a facilitação da tomada de decisões. Ou seja, a maior tomada de conhecimento pelos docentes face ao modo como as suas crenças poderão ser expressas e traduzidas em dinâmicas comportamentais e relacionais, e particularmente ao modo como estas dinâmicas poderão ser capazes de fomentar, em interação com outras variáveis, a confirmação e replicação das crenças a curto, médio ou longo prazo, poderá ser preventiva de eventuais efeitos nocivos das mesmas, nomeadamente pela adoção de condutas alternativas.

Os resultados desta investigação remetem também para a consideração de alguns fatores/ condições que poderão atenuar a eventual rigidez e vieses inerentes às expectativas individuais produzidas pelos docentes em contexto escolar, nomeadamente: a ponderação cuidada de outras variáveis associadas aos alunos, nomeadamente aquelas sobre as quais os docentes podem intervir no sentido de impulsionar o desempenho; o confronto de perspetivas (nomeadamente dos diferentes docentes) e de desempenhos distintos dos alunos, que acabam por apelar para a consideração da interação entre outras variáveis na base das diferenças evidenciadas e facilitar a delineação de linhas de intervenção pedagógica e eventualmente psicopedagógica, consentâneos com um

reforço dos fatores facilitadores do desempenho e atenuação, tanto quanto possível, dos efeitos das variáveis que influem negativamente sobre o desempenho do estudante.

Reiteramos que a concretização das expetativas enunciadas relativamente aos alunos, não é de modo algum automática ou inevitável. No entanto, e à semelhança do que ocorre em qualquer domínio a que as crenças e expetativas se apliquem, os mesmos imprimem direção ao comportamento, inclusivamente, no sentido da sua confirmação, o que fundamenta e apela para o estudo contínuo das suas implicações, particularmente no contexto do desempenho escolar (Olson, Roese, & Zanna, 1996; Miller & Turnbull, 1986).

Este estudo não deixa, no entanto, de apresentar limitações, que deverão ser tidas em consideração para investigações futuras. Uma das limitações, na linha de outras assentes em pressupostos análogos (Dusek & Joseph, 1983), prende-se com o recurso, para a análise das expetativas formuladas pelos docentes e das informações em que as mesmas se fundam, a um instrumento que apenas possibilita essa análise face a alunos e situações escolares artificiais/fictícios (ainda que baseadas na realidade escolar e no tipo de informações que poderá ser encontrada nos registos escolares dos alunos), em detrimento de análises com base nas situações e alunos reais a quem os docentes efetivamente lecionam. Evidentemente que as expetativas formuladas naturalmente pelos docentes relativamente aos seus próprios alunos com os quais interagem diariamente poderão ser, essencialmente por esse motivo, de algum modo distintas e suscetíveis de serem ajustadas (com implicações nos comportamentos subsequentes adotados) de acordo com as novas incidências decorrentes dessas interações. Não obstante, e sem negligenciar a ponderação desta situação, julgamos que o teor das expetativas produzidas pelos docentes nesta investigação não deixam de refletir, em maior ou menor extensão, as representações que os mesmos sustentam relativamente a um conjunto de fatores e à sua influência no desempenho académico dos estudantes, o que nos leva a crer que a sua transposição não poderá ser totalmente suprimida aquando das análises dos alunos reais em contextos reais. Acresce o facto de que é corrente no quotidiano escolar que os professores sejam previamente confrontados com informações e descrições comportamentais (nomeadamente as constantes em registos/ processos) relativas aos alunos com os quais ainda não tiveram oportunidade de interagir pessoalmente ou conhecer de uma forma mais aprofundada, o que os torna suscetíveis à elaboração e eventual confirmação de expetativas face ao potencial de desempenho dos mesmos.

Pese embora o tipo de instrumento utilizado nesta investigação permita inferir globalmente acerca de fatores que estão na base da elaboração das expectativas por parte dos professores, apresenta limitações em termos da sua capacidade para prever e analisar as eventuais implicações das expectativas produzidas no comportamento e desempenho efetivo dos alunos, quer a curto, médio e longo prazo, algo que teria maior viabilidade com a conceção e implementação de estudos longitudinais em contexto escolar real (Singer & Willett, 2003).

De igual modo, seria importante que fossem adicionadas aos estudos próximos outras características dos docentes e dos alunos, bem como outras condições e variáveis capazes, simultaneamente, de influir sobre o maior ou menor condicionamento dos alunos às expectativas sobre eles depositadas. Assim, poderiam ser consideradas as perceções autoavaliativas dos alunos (autoconceito, autoestima, autoeficácia), os padrões de atribuição causal quer dos mesmos, quer dos docentes, a compatibilidade das expectativas dos docentes com as expectativas e representações de outros agentes significativos, nomeadamente familiares, entre outros. Os efeitos de mediação, moderação e interação entre os vários fatores e características que influem sobre o desempenho académico e expectativas face ao mesmo constituem outro dos aspetos que merece uma abordagem mais aprofundada para futuro.

Referências Bibliográficas

- Adams, G. R., & LaVoie, J. C. (1974). The effect of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectancy. *Education, 95*(1), 76-83.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(2), 277-2089.
- Almeida, L.S., Gomes, C.G., Ribeiro, I.S., Dantas, J., Sampaio, 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.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3542). Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho.
- Aluja-Fabregat, A., & Blanch, A. (2004). Socialized personality, scholastic aptitudes, study habits, and academic achievement: Exploring the link. *European Journal Of Psychological Assessment, 20*(3), 157-165. doi:10.1027/1015-5759.20.3.157
- Alves, M.M. (2009). *Do insucesso ao sucesso escolar: A acção do professor* (Dissertação de Mestrado não publicada). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2448>
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology, 22*(1), 51-62. doi:10.1080/01443410120101242
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal Of Educational Psychology, 91*(4), 731-746. doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 517-545. doi:10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal Of Educational Research, 101*(4), 243-246. doi:10.3200/JOER.101.4.243-246
- Babad, E. (1993). Pygmalion 25 years after: Interpersonal expectations in the classroom. In P.D. Blanck (Ed.), *Interpersonal expectations: Theory, research and applications. Studies in emotion and social interaction* (pp. 125–153). New York: Cambridge University Press.

- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal Of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. doi:10.1037/0022-0663.74.4.459
- Bandeira, M., Rocha, S., Pires, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A.(2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bandura, A., & Barbaranelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi:10.1111/1467-8624.ep9704150192
- Banks, M. & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(1), 49-56.
- Barros, J. H. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7(3), 18-23.
- Barros, J.H. (1990). Importância das Expectativas dos Professores para a realização escolar. In *Actas do I Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores* (pp.551-564). Évora, Portugal. Retirado de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.formview?p_id=30381
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behaviour perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal Of Educational Psychology*, 85(2), 347-356. doi:10.1037/0022-0663.85.2.347
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among brazilian students. *Revista Interamericana De Psicologia*, 38(1), 53-60.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal Of Educational Psychology*, 76(2), 236-247. doi:10.1037/0022-0663.76.2.236
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal Of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. doi:10.1037/0022-0663.75.5.631
- Bruns, C., McFall, L., Persinger, T., & Vostal, B. (2000). *Great expectations: An investigation of teacher expectation research*. Retirado de http://www.users.muohio.edu/shermalw/edp603_group2-f00.html
- Bzuneck, J.A., & Sales, K.F. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico*, 16(3), 307-315.

- Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal Of Educational Psychology, 100*(3), 525-534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
- Caro, D. H. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal Of Education, 32*(3), 558-590.
- Carvalho, R.G., & Novo, R.F. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10* (3), 1209-1222.
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y., Hanson, M., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal Of Educational Psychology, 104*(2), 407-420. doi:10.1037/a0027180
- Chamorro-Premuzic, T., & Arteche, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence, 36*(6), 564-573.
- Chawla, A. (2012). The relationship between family environment and academic achievement. *Indian Streams Reserach Journal, 1*(12), 1-4.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly, 7*(3), 178-206. doi:10.1037/h0088259
- Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education, 46*, 248 – 258.
- Coleman, B., & McNeese, M. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *International Journal Of Learning, 16*(7), 459-470.
- Considine, G., & G. Zappala (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In T. Eardley & B. Bradbury (Eds.), *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001* (pp. 91-107). Sydney, N.S.W.: Social Policy Research Centre.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal Of Educational Psychology, 91*(2), 369-378. doi:10.1037/0022-0663.91.2.369
- Cotton, K & K. R. Wikelund (1989). *Parent Involvement in Education*. School Improvement Research Series, Close-Up No. 6. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retirado de http://educationnorthwest.org/webfm_send/567

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review Of Psychology*, *51*(1), 171-200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Crano, W. D., & Mellon, P. M. (1978). Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, *70*(1), 39-49. doi:10.1037/0022-0663.70.1.39
- Daly, J., & Wiemann, J. M. (1994). *Strategic interpersonal communication*. Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Darom, E. (1981). Causal perception of pupils' success or failure by teachers and pupils: A comparison. *Journal Of Educational Research*, *74*(4), 233-239.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*(2), 294–304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal Of Educational Psychology*, *102*(1), 168-179. doi:10.1037/a0017289
- Del Río, M., & Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Psykhé*, *19*(2), 81-90.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal Of Personality*, *10*(5), 303-336. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, *100*(6), 361-368. doi:10.3200/JOER.100.6.361-368
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, *35*(1), 75-98.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal Of Educational Psychology*, *75*(3), 327-346. doi:10.1037/0022-0663.75.3.327
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *72*(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218

- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality And Individual Differences, 34*(7), 1225-1243. doi:10.1016/S0191-8869(02)00111-3
- Ferreira, C., & Alves, P. (2011). A personalidade e os resultados escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45*(1), 79-92.
- Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Millenium, 34*, 233-258.
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal Of Educational Psychology, 79*(4), 769-782.
- Gherasim, L.R., Butnaru, S., & Iacob, L. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *The International Journal of Learning, 17*(12), 2011, 353-364.
- Guay, F., Marsh, H.W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124–136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin, 97*(3), 363-386. doi:10.1037/0033-2909.97.3.363
- Heaven, P. L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality And Individual Differences, 32*(3), 453-462. doi:10.1016/S0191-8869(01)00041-1
- Helwig, R., Anderson, L., & Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *Journal Of Educational Research, 95*(2), 93-102. doi:10.1080/00220670109596577
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions In Psychological Science, 13*(4), 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoge, R. D., & Butcher, R. (1984). Analysis of teacher judgments of pupil achievement levels. *Journal Of Educational Psychology, 76*(5), 777-781. doi:10.1037/0022-0663.76.5.777
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105-130. doi:10.1086/499194
- Houtenville, A. J., & Conway, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal Of Human Resources, 43*(2), 437-453.

- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445. doi:10.1037/0033-295X.93.4.429
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(3), 469-480. doi:10.1037/0022-3514.57.3.469
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98(1), 54-73. doi:10.1037/0033-295X.98.1.54
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961. doi:10.1037/0022-3514.63.6.947
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 28* (pp. 281-388). San Diego, CA US: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60240-3
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality & Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal Of Educational Research*, 94(6), 360-370. doi:10.1080/00220670109598773
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and the perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578. doi:10.1111/1467-8624.00365
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality & Individual Differences*, 42(3), 441-451. doi:10.1016/j.paid.2006.08.001
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior And Personality*, 32(3), 247-256. doi:10.2224/sbp.2004.32.3.247

- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality & Individual Differences, 45*(7), 630-635. doi:10.1016/j.paid.2008.07.006
- Lemos, G., Almeida, L.S., Guisande, M.A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 83-99.
- Lemos, G., Almeida, L.S., Guisande, M.A., Barca, A., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 18*(1), 163-175.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal Of Counseling Psychology, 31*(3), 356-362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., & Rolão, T. (2003). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 26*(3), 463-478.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 41-54. doi:10.1037/0022-0663.89.1.41
- Martini, M. L. & Del Prette, Z.A. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia, 6*(2), 149-156.
- Martini, M.L., & Del Prette, Z.A. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(3), 355-368.
- Miller, D. T., & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review Of Psychology, 37*(1), 233-256. doi:10.1146/annurev.ps.37.020186.001313
- Miranda, L., Almeida, L., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF, 17*(1), 1-9.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudo. In B. Silva & Leandro Almeida (Coords), *Actas do VIII Congresso Galego-Português de PsicoPedagogia* (pp. 3505-3516). Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho.

- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H.T., & Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. *Life Science Journal*, 7(1), 83-87.
- Navas, L. L., Sampascual, G. G., & Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista De Psicología General Y Aplicada*, 44(2), 231-239.
- Navas, L. L., Sampascual, G. G., & Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista De Psicología General Y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de Género. Conhecer para os Transformar. *Cadernos Sacaufef 3*, 11-30. Retirado de http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf
- Oliveira, M.B., & Soares, A.B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. Higgins, A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238). New York, NY US: Guilford Press.
- Paiva, M.O., & Lourenço, A.A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Phillips, P., & Loch, B. (2011). Building lectures and building bridges with socio-economically disadvantaged students. *Journal Of Educational Technology & Society*, 14(3), 240-251.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal Of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. doi:10.1037/0022-0663.95.3.589
- Piccinini, C.A. (1989). Atribuição de causalidade em crianças: Alguns aspectos críticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 57-69.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 15 (4), 635-652.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33

- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, *135*(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Rapport, M. D., Denney, C. B., Chung, K., & Hustace, K. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal Of Clinical Child Psychology*, *30*(4), 536-551.
- Rasche, V.M., & Kude, M.M. (1986). Pigmalhão na sala de aula: Quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, *57*, 61-70.
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, *35*(3), 493-501.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 335-360. doi:10.3102/0002831210374874
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González – Pienda, J., & Solano, P. (2006). Escola – Família: Es posible una relación recíproca y positiva. *Papeles del Psicólogo*, *27*(3), 171-179.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rhinehat & Winston.
- Rosin-Pinola, A., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *13*(2), 239-256.
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology In The Schools*, *43*(5), 537-552. doi:10.1002/pits.20169
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal Of Educational Psychology*, *76*(3), 429-444. doi:10.1348/000709905X53589
- Santos, P.L., & Graminha, S.S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, *11*(1), 101-109. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26111112>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review Of Educational Research*, *46*(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, *16*(2), 267-276.

- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York, NY US: Oxford University Press.
- Soares, T., Fernandes, N., Ferraz, M., & Riani, J. (2010). A Expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(1), 157-170.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, *22*, 185-209.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning And Individual Differences*, *19*(1), 80-90. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 743-762. doi:10.1037/a0027627
- Tauber, R. (1998). Good or bad, what teachers expect from students they generally get! (ED426985). Retirado da Base de dados ERIC. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED426985.pdf>
- Tomas, C., & Adrian, F. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal Of Personality*, *17*(3), 237-250.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *90*(2), 334-349. doi:10.1037/0022-3514.90.2.334
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal Of Social Psychology*, *32*(5), 591-607. doi:10.1002/ejsp.109
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal Of Educational Psychology*, *96*(2), 251-264. doi:10.1037/0022-0663.96.2.251
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal Of Educational Psychology*, *71*(1), 3-25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weinstein, R. S., & Middlestadt, S. E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, *71*(4), 421-431. doi:10.1037/0022-0663.71.4.421

- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x
- Wigfield, A., & Harold, R. (1992). Teacher beliefs and students' achievement self-perceptions: A developmental perspective. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 95-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

1ª Parte

Género _____ Idade _____

Profissão _____

Habilitações Literárias/ Curso _____

Anos de experiência profissional _____

No caso de ser professor responda às seguintes questões:

Ciclo(s) que leciona atualmente _____

Disciplina(s) que leciona atualmente _____

Meio em que exerce profissionalmente (Urbano/ Rural) _____

No caso de não estar a exercer funções atualmente como professor responda às três questões anteriores tendo por base o último ano em que lecionou.

2ª Parte

Apresentamos de seguida alguns registos escolares de alunos do ensino básico e secundário. Partindo apenas da informação que lhe é fornecida nos excertos, pedimos-lhe que responda genericamente às questões que lhe são colocadas sobre o percurso escolar futuro destes alunos.

O Paulo tem 15 anos e frequenta agora o 11º ano no curso científico humanístico de Ciências Socioeconómicas, sendo que registou no final do 10º ano uma média global das disciplinas de sensivelmente 12 valores. Após o 12º ano pretende candidatar-se ao curso de Contabilidade e Administração. É um aluno que apresenta capacidades intelectuais médias para a sua faixa etária. Estuda pouco em casa, dedicando-se apenas o estritamente necessário para a obtenção de resultados satisfatórios. No entanto, nas aulas é atento e realiza as tarefas propostas pelos professores. O Paulo é muito ativo, participando em diversas atividades extracurriculares oferecidas pela escola.

Qual a probabilidade do aluno desenvolver um bom relacionamento com os pares ao longo do presente ano?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno concluir com sucesso a escolaridade obrigatória (12º ano ou equivalente)?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar problemas de ordem disciplinar ao longo do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno obter notas acima da média na avaliação final do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar uma atitude positiva face à escola?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno atingir as metas curriculares definidas para o ano letivo em que está?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

A Sofia tem 15 anos e frequenta agora o 11º ano no curso científico humanístico de Ciências Socioeconómicas, sendo que registou no final do 10º ano uma média global das disciplinas de sensivelmente 12 valores. Após o 12º ano pretende candidatar-se ao curso de Contabilidade e Administração. É uma aluna que apresenta capacidades intelectuais médias para a sua faixa etária. Estuda pouco em casa, dedicando-se apenas o estritamente necessário para a obtenção de resultados satisfatórios. No entanto, nas aulas é atenta e realiza as tarefas propostas pelos professores. A Sofia é muito ativa, participando em diversas atividades extracurriculares oferecidas pela escola.

Qual a probabilidade do aluno desenvolver um bom relacionamento com os pares ao longo do presente ano?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno concluir com sucesso a escolaridade obrigatória (12º ano ou equivalente)?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar problemas de ordem disciplinar ao longo do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno obter notas acima da média na avaliação final do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar uma atitude positiva face à escola?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno atingir as metas curriculares definidas para o ano letivo em que está?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

O André tem 14 anos e frequenta o 7º ano. Não teve até a presente data nenhuma retenção no seu percurso escolar, sendo esta a 1ª vez que frequenta o 7º ano. O André é um aluno disciplinado, cumpridor das regras da sala de aula. Realiza as tarefas, mas é pouco persistente quando confrontado com dificuldades no desempenho das mesmas. Participa nas aulas apenas quando solicitado, nunca apresentando a iniciativa de colocar questões para esclarecer as suas dúvidas. Realiza a maioria dos trabalhos de casa, mas, de acordo com os seus professores, não estuda tanto como deveria, sobretudo nas disciplinas onde apresenta normalmente resultados mais fracos, nomeadamente Físico-Química e Português. O aluno está determinado em obter bons resultados escolares este ano letivo.

Qual a probabilidade do aluno desenvolver um bom relacionamento com os pares ao longo do presente ano?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

Qual a probabilidade do aluno concluir com sucesso a escolaridade obrigatória (12º ano ou equivalente)?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

Qual a probabilidade do aluno apresentar problemas de ordem disciplinar ao longo do ano letivo?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

Qual a probabilidade do aluno obter notas acima da média na avaliação final do ano letivo?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

Qual a probabilidade do aluno apresentar uma atitude positiva face à escola?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

Qual a probabilidade do aluno atingir as metas curriculares definidas para o ano letivo em que está?

Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta
-------------	-------	-------	------	------------

O André tem 14 anos e frequenta o 7º ano. Teve até a presente data duas retenções no seu percurso escolar, sendo esta a 2ª vez que frequenta o 7º ano. O André é um aluno disciplinado, cumpridor das regras da sala de aula. Realiza as tarefas, mas é pouco persistente quando confrontado com dificuldades no desempenho das mesmas. Participa nas aulas apenas quando solicitado, nunca apresentando a iniciativa de colocar questões para esclarecer as suas dúvidas. Realiza a maioria dos trabalhos de casa, mas, de acordo com os seus professores, não estuda tanto como deveria, sobretudo nas disciplinas onde apresenta normalmente resultados mais fracos, nomeadamente Físico-Química e Português. O aluno está determinado em obter bons resultados escolares este ano letivo.

Qual a probabilidade do aluno desenvolver um bom relacionamento com os pares ao longo do presente ano?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno concluir com sucesso a escolaridade obrigatória (12º ano ou equivalente)?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar problemas de ordem disciplinar ao longo do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno obter notas acima da média na avaliação final do ano letivo?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno apresentar uma atitude positiva face à escola?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

Qual a probabilidade do aluno atingir as metas curriculares definidas para o ano letivo em que está?

Muito Baixa		Baixa		Média		Alta		Muito Alta	
-------------	--	-------	--	-------	--	------	--	------------	--

3ª Parte

Ordene os seguintes fatores pela relevância que assumem na qualidade do desempenho académico dos estudantes, sendo que o valor 1 deverá ser atribuído ao fator que considera mais relevante e 9 ao menos relevante:

Apoio Familiar	
Género	
Desempenho académico anterior	
Estatuto Socioeconómico	
Integração e Relação com os pares/Competências Sociais	
Capacidade Intelectual	
Auto-regulação da Aprendizagem e Hábitos de Trabalho e Estudo	
Comportamento Disciplinado/ Indisciplinado	
Meio Cultural em que a escola está inserida	

Obrigada pela sua colaboração