

**O Aluno e a Transição:**  
**Relação entre auto-conceito e atitudes face à escola**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Carla Liliana dos Santos Gonçalves**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO  
Maria João Gouveia Pereira Beja

## **Agradecimentos**

As pessoas fazem parte da nossa vida todos os dias e como tal elas ajudam mesmo sem perceber, através de pequenos gestos e palavras, a cada dia que passa. Nesta fase, em que já não temos o convívio diário com os colegas de turma e que o trabalho se torna solitário, o apoio das pessoas que fazem parte da minha vida foi crucial e a todos eles, só posso dizer, muito obrigada.

Um agradecimento especial...

Aos Directores, professores e alunos das escolas que participaram nesta investigação. Sem eles este trabalho não era possível.

À Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja, minha orientadora, pessoa que admiro muito e com quem aprendi muito ao longo destes 5 anos. Obrigada por me ajudar a crescer enquanto futura profissional e principalmente enquanto pessoa.

Aos meus pais, pelo apoio e carinho incondicional.

Ao Sérgio, meu namorado e amigo, por tudo.

## Resumo

A escola é um contexto fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo um local privilegiado para os processos de socialização e de construção de identidade colaborando para a organização do seu auto-conceito.

Este contexto tanto pode propiciar experiências que favorecem sentimentos de confiança e competência, como pode actuar no sentido oposto, diminuindo o auto-conceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados e fazer amizades.

Os percursos escolares são construídos através da experiência de vida de cada aluno. No entanto, a transição escolar é um factor com que todos os alunos têm de lidar, implicando mudanças nos papéis que desempenham, nas suas rotinas, relações e na forma como se percebem e percebem o mundo, podendo ter, por isso, repercussões nas atitudes que os alunos desenvolvem face à escola e sobre si mesmos. Deste modo é importante que, os alunos, ao transitarem de escola levem consigo uma percepção positiva sobre si e sobre as suas vivências escolares.

Nesse sentido, este estudo pretendeu, através de uma abordagem descritivo-correlacional de carácter quantitativo, analisar a relação entre auto-conceito e as atitudes face à escola de modo a perceber melhor o efeito destes factores em alunos que se preparavam para transitar de ciclo de ensino. Para o efeito, foi recolhida uma amostra de 157 alunos, do 4º, 6º e 9º ano, de duas escolas da Região Autónoma da Madeira, a frequentar o ano lectivo 2011/2012 e utilizada a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS-2) (Veiga, 2006) e o *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2011).

No que respeita aos resultados obtidos, estes demonstraram que existe uma relação significativa, positiva, entre o auto-conceito e as atitudes nos três anos de escolaridade, assim como, uma diminuição nas atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9º ano. Observou-se, também, que os rapazes apresentam índices mais elevados nas dimensões do auto-conceito “popularidade” e “ansiedade”, do que as raparigas.

**Palavras-chave:** auto-conceito, atitudes face à escola, alunos, transição.

### Abstract

School is a fundamental context for children and adolescents development and a privileged place for the social and identity construction processes which contributes to the organization of their self-concept.

This context can both provide experiences that promote feelings of confidence and competences, as it can act in the opposite direction by decreasing self-concept from those who have difficulties to obtain good results and make friends.

The school trajectories are built through the life experience of the students. However, they have to deal with the school transition, and this implies changes in the roles they play in their routines, as in the relationships and in the way they perceive themselves and perceive the world. Therefore, this may influence the attitudes that students develop towards school and about themselves. Thus, it is important that students take with them a positive perception about themselves and their school experiences. Thus, it is important that, in transition, students carry with them a positive perception about themselves and their school experiences.

In this sense this study intends, through a descriptive-correlational approach from a quaitatively character, to analyze the relationship between self-concept and attitudes towards school, in order to better understand the effect of these factors on students who were preparing to move form education cycle.

For this purpose, 157 students from the 4<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade, at two schools of Região Autónoma da Madeira, in the school year 2011/2012, participated in this study and it was used *Piers-Harris children's self-concept scale* (PHSCS-2) (Veiga, 2006) and the *Questionário de atitudes face à escola* (Candeias & Rebelo, 2011).

With regard to the results, they have shown that there is a significant positive correlation between self-concept and attitudes of the learning from the 6th to the 9th grade. It was also observed that boys have higher indices in the sub-scales "popularity" and "anxiety" than girls.

**Key-words:** self-concept; attitudes toward school; students; transition

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
CAPÍTULO 1. AUTO-CONCEITO	6
1.1 Definição	6
1.2 Desenvolvimento na infância e adolescência	8
CAPÍTULO 2. ATITUDES FACE À ESCOLA	13
2.1 Influência do rendimento académico e dos factores relacionais e emocionais	15
CAPÍTULO 3. TRANSIÇÃO ESCOLAR	23
3.1 O aluno de transição e as atitudes face à escola: influência no seu auto-conceito	24
3.2 Programas de intervenção	27
<b>PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>29</b>
CAPÍTULO 1. METODOLOGIA	30
1.1 Objectivos e questões de investigação	30
1.2 Desenho da investigação	31
1.3 Amostra	32
1.4 Instrumentos	33
1.5 Procedimentos	36
CAPÍTULO 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
<b>PARTE III. CONCLUSÕES</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>
Anexo I. Carta de autorização da SRE	
Anexo II. Ofício encaminhado aos Directores das escolas	
Anexo III. Consentimento informado	
Anexo IV. Carta aos professores	

## Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra segundo o sexo e ano de escolaridade .....	36
Tabela 2: Caracterização da amostra segundo as médias de idade.....	37
Tabela 3: Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões do auto-conceito.....	43
Tabela 4: Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões das atitudes face à escola .....	43
Tabela 5: Correlação entre os factores da escala de auto-conceito e os factores das atitudes face à escola. Coeficiente de Correlação de <i>Spearman</i> .....	46
Tabela 6: Diferenças no auto-conceito consoante o ano de escolaridade.....	47
Tabela 7: Diferenças nas atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade .....	48
Tabela 8: Diferenças nos factores das atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade .....	49
Tabela 9: Diferenças no auto-conceito entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino .....	51
Tabela 10: Médias e desvios-padrão da diferença no auto-conceito entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino.....	51
Tabela 11: Diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola .....	53

## **Introdução**

O auto-conceito é um constructo multidimensional que diz respeito à percepção que o indivíduo tem de si próprio nos vários aspectos da sua vida (Pipa & Peixoto, 2011).

Esta percepção acerca de si constrói-se a partir da influência dos vários contextos em que o indivíduo se integra - família, escola, grupo de pares e contextos desportivos - assim como, das interpretações que faz dessas experiências e das apreciações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos (Faria, 2005).

Na infância e na adolescência a escola é o contexto em que os jovens passam a maior parte do tempo sendo por isso fundamental para o desenvolvimento dos alunos no sentido de trabalhar as competências sociais, emocionais e académicas de cada um colaborando para a manutenção ou alteração do seu auto-conceito (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998).

A construção dessas representações de si vai aumentando consoante o desenvolvimento do indivíduo e este contexto tanto pode propiciar experiências que favorecem a auto-confiança e senso de competência pessoal, como pode actuar no sentido oposto, diminuindo o auto-conceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados e em construir amizades (Neves & Faria, 2003).

Neste sentido podemos verificar que experiências académicas de sucesso ou fracasso afectam significativamente o auto-conceito do aluno (Sanchez & Roda, 2003). Assim, Ireson e Hallam (2009) consideram que o auto-conceito tem maior influência do que o rendimento escolar, na determinação e capacidade para ultrapassar obstáculos e aceitar desafios.

Os alunos mais motivados expressam uma atitude mais positiva em relação ao futuro, percebem mais claramente a importância das aprendizagens escolares, encontraram-se mais interessados pelas tarefas e realizações académicas e consideram que os seus sucessos se devem a causas estáveis e ao esforço pessoal (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010).

Do mesmo modo, os alunos mais populares são melhor aceites pelos pares, pois geralmente têm um sentimento positivo sobre si próprios, tendem a participar mais nas actividades de grupo e a cooperar melhor com os outros (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008).

Assim, os percursos escolares estão longe de serem lineares, eles são construídos através das vivências de cada um e das suas percepções sobre si, no entanto, a transição escolar é um factor adjacente a todos (Lopes, 2005). Esta transição implica mudanças



nos papéis da pessoa que a experiencia, nas suas rotinas e nas relações com os outros podendo levar a alterações na forma de se perceber e perceber a escola. Estudos realizados por Caitin e Boivin (2004) associaram a transição a uma diminuição na motivação académica, percepção de competência e auto-estima. Contudo, estas alterações podem ser apenas temporárias (Correia & Pinto, 2008).

Neste sentido é de salientar que segundo Abrantes (2009), uma análise estatística sobre o insucesso escolar, em Portugal, permitiu constatar um padrão consistente de aumento de alunos reprovados no primeiro ano de cada ciclo de ensino e decréscimo nos anos subsequentes.

Deste modo é importante que, os alunos, ao transitarem de escola tenham uma percepção positiva sobre si próprios e sobre as suas vivências escolares de modo a combater o insucesso escolar e as dificuldades que possam ser sentidas no início desta nova fase em que o sentimento de *go-between* está bem patente (Abrantes, 2008).

Em Portugal, só recentemente a questão da transição foi ganhando relevância despertando o interesse de investigadores como Abrantes (2005, 2008, 2009), Almeida (2007), Azevedo e Faria (2006), Bento (2007) e Lopes (2005), no entanto a nível internacional esta é uma questão bastante debatida. Por outro lado, no que diz respeito ao auto-conceito, este constructo foi essencialmente estudado por Faria (2005), Peixoto (2003, 2004), Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, e Pedro (2002) e Peixoto e Piçarra (2005). Por fim, Marques e Costa (1996) fizeram um estudo aprofundado sobre as atitudes face à escola utilizando uma versão do mesmo questionário que será utilizado nesta investigação (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2012).

Daí a pertinência de uma investigação que relacione estes três factores: auto-conceito, atitudes face à escola e transição escolar. Tendo em conta que a transição pode levar a alterações no auto-conceito dos alunos, podendo ajudar a manter o auto-conceito baixo em alunos que já vêm percebendo negativamente, é importante realizar um estudo em que se possa analisar esses índices de auto-conceito assim como as atitudes face à escola de modo a poderem ser trabalhados antes do momento de transição facilitando esse processo. Deste modo, uma investigação nesta área poderá ser importante tanto para os próprios alunos como para pais, professores, psicólogos e outros investigadores interessados na área da Educação.

Neste sentido, foi desenvolvida esta investigação, através de uma abordagem quantitativa, descritivo-correlacional, procurando dar resposta à questão “Existe relação entre o auto-conceito e as atitudes face à escola?”, de modo que, caso estejam

relacionados, estes aspectos possam ser futuramente trabalhados nas escolas através de programas de intervenção mais eficazes. Assim, no ano lectivo 2011/2012, foi analisado o auto-conceito de um grupo de 157 alunos no momento anterior à transição (4º, 6º e 9º anos), através de uma escala de auto-conceito, *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006), e confrontado com a percepção que os mesmos têm da escola, através do *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2011).

Esta dissertação encontra-se estruturada em três grandes partes. Na primeira parte foi realizado o enquadramento teórico, sendo repartido por três capítulos. No primeiro capítulo foi definido o auto-conceito e o seu desenvolvimento na infância e adolescência, enquanto no segundo capítulo foram descritas as atitudes face à escola e relacionadas com o rendimento académico, as relações sociais e os factores emocionais dos alunos. Por último, o terceiro capítulo do enquadramento teórico abordou a transição escolar e a influência do auto-conceito e das atitudes face à escola nesse momento.

Seguidamente, com base nesse enquadramento, foi descrita a metodologia adoptada e realizada a análise dos resultados obtidos. Destes destacou-se o facto de existir uma correlação significativa, positiva, entre o auto-conceito e as atitudes face à escola, assim como uma diminuição nas atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9º ano.

Por fim, apresentou-se uma conclusão com base nos resultados obtidos e na literatura decorrente onde foram descritas as ideias principais a reter desta investigação, assim como, as suas limitações e sugestões para investigações futuras.

## **Parte I.**

### **Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1. Auto-conceito**

### **1.1 Definição**

O desenvolvimento do indivíduo é um processo que ocorre ao longo da vida e diz respeito ao ser humano como um todo integrado, envolvendo aspectos biológicos, cognitivos, sociais e emocionais. Deste modo, o desenvolvimento do auto-conceito acontece em simultâneo com o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e com a tomada de consciência do indivíduo como membro de uma sociedade (Sanchez & Roda, 2003).

O constructo de auto-conceito tem vindo a ser definido por vários autores ao longo dos tempos, sendo William James o primeiro a estudar a noção de auto-conceito do ponto de vista psicológico (Henriques, 2009).

O auto-conceito é pois a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, mais especificamente, as atitudes, sentimentos e auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005). O auto-conceito de cada indivíduo relaciona-se com o modo como este organiza as suas auto-imagens. Assim, o indivíduo reflecte e avalia o seu comportamento, muitas vezes, com base na ideia que tem da percepção dos outros acerca dos seus comportamentos, funcionando a sociedade, como um espelho no qual o sujeito tende a observar-se como os outros o observam.

Segundo Santos (2009), o auto-conceito apresenta sete aspectos fundamentais: organizado e estruturado, multifacetado, hierarquizado, desenvolvimental, estável, avaliativo e diferenciável. Tudo isto porque o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, organiza e estrutura as suas experiências de vida, retirando dados importantes acerca de si próprio. Essas experiências organizam-se em áreas diferentes, originando domínios específicos do auto-conceito como é o caso do auto-conceito académico ou de competência.

O auto-conceito académico é pois a percepção que o indivíduo tem das suas competências a nível académico e influencia o rendimento escolar do aluno, a sua motivação para o estudo e o seu comportamento na sala de aula (Henriques, 2009), enquanto o auto-conceito de competência é a percepção que o indivíduo tem de si

mesmo, a nível das suas capacidades cognitivas, sociais e criativas, influenciado os seus comportamentos, nos vários contextos de vida (Faria, 2002).

O auto-conceito é muitas vezes utilizado como sinónimo de auto-estima. No entanto, segundo Vaz Serra (citado por Santos, 2009), a auto-estima é uma componente do auto-conceito.

Na verdade, a auto-estima diz respeito ao valor que o indivíduo atribui a si mesmo, estando intimamente ligada a aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade (Nunes, 2010). Esta é uma componente fundamental do auto-conceito sendo que indivíduos com elevada auto-estima normalmente são mais alegres enquanto indivíduos com baixa auto-estima normalmente apresentam dificuldades na realização escolar e noutros contextos (Harter, 1999) o que se torna num ciclo vicioso, tendo em conta que o baixo rendimento a nível global incrementa a descida da auto-estima e de auto-conceito académico, assim como o inverno também é possível.

Assim, enquanto o auto-conceito refere-se à percepção de competência do indivíduo nos domínios académicos e não académicos (sociais, comportamentais e físicos), a auto-estima diz respeito a uma auto-avaliação geral do indivíduo, incluindo sentimentos de satisfação ou insatisfação consigo próprio (Manning, 2007). Deste modo, o auto-conceito é o conjunto de crenças que o indivíduo possui acerca de si próprio, adoptando um carácter essencialmente cognitivo, enquanto a auto-estima é uma componente predominantemente afectiva dessas representações.

Assim, quando se utiliza escalas de auto-conceito, analisamos essencialmente o auto-conceito global, nas suas diferentes dimensões e quando empregamos escalas de auto-estima apelamos a uma auto-avaliação global por parte do indivíduo (Peixoto, 2003).

Deste modo, o desenvolvimento do auto-conceito contribui para uma melhor aceitação de si mesmo e para que o indivíduo reconheça e valorize as suas capacidades, tornando-se, também, um componente importante para entender os diferentes comportamentos do indivíduo nos diferentes contextos.

## 1.2 Desenvolvimento na infância e adolescência

É na infância que as crianças começam a formular ideias acerca de si próprias sendo estas, na grande maioria das vezes, bastante positivas e partindo de comparações entre as suas capacidades e as competências adquiridas anteriormente (Muller, 2008).

Nesta fase a criança sobrevaloriza as suas capacidades, investindo nas actividades em que se percebe como mais competente e desvalorizando as que se sente menos competente, arquitectando e conservando, deste modo, um auto-conceito positivo (Nunes, 2010).

À medida que as crianças vão crescendo, vão adquirindo maior consciência do mundo que as rodeia e internalizando as opiniões dos outros, sendo estas preponderantes na sua percepção de si e nas sua auto-descrição, sobretudo no que diz respeito ao contexto escolar, visto ser o contexto onde passam mais tempo e onde têm maior convívio com os pares (Janeiro & Nobre, 2010).

A definição do auto-conceito na infância está estreitamente relacionada com o domínio físico da criança, sofrendo influência do feedback dado às crianças, directa ou indirectamente, acerca da sua atractividade física, peso, altura e forma de se vestir e se apresentar (Faria, 2005). Este aspecto é fundamental uma vez que uma percepção negativa do seu domínio físico pode ter repercussões na auto-estima na criança assim como no seu auto-conceito, patenteando-se ao longo da vida.

Crianças que se sentem menos atraentes fisicamente podem ser mais recatadas, ter uma rede social mais reduzida e consequentemente atitudes mais negativas face à escola, influenciando também o seu rendimento académico. Este domínio, assim como o cognitivo, é valorizado sobretudo pelas crianças mais novas (Emídio et al., 2008). No entanto, sabe-se que volta a adquirir grande importância na entrada na adolescência.

A partir dos cinco anos as crianças começam a adquirir gradualmente a noção de que as competências sociais são importantes para que sejam aceites pelos pares (Neves & Faria, 2003). Nesta fase começam a perceber o quanto os outros gostam de si, havendo uma relação entre esta auto-percepção e o modo como lidam com os outros. Deste modo, num estudo realizado por Emídio et al. (2008) com 40 crianças de cinco anos de idade, verificou-se que a auto-percepção de competência social influencia o sentimento em relação a si, assim como, os comportamentos com o meio e com os outros.

Pelos 7 ou 8 anos a criança já consegue integrar diferentes domínios do auto-conceito, reconhecendo as suas maiores competências para determinadas áreas escolares e dificuldades noutras, sendo também capaz de comparar o seu *self* real com o seu *self* ideal, tirando ilações destes aspectos com base nas relações que estabelece com as outras pessoas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A família é, também, um aspecto fundamental para o desenvolvimento do auto-conceito na infância sendo neste contexto que a criança estabelece as suas primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si própria (Peixoto, 2003). Deste modo, a qualidade e o tipo de relacionamento familiar são factores fundamentais. Segundo Cowan e Cowan (2011), o estilo parental adoptado pelos pais tem influência na maneira como as crianças se percebem, sendo o estilo democrático o que proporciona que se tornem mais seguras, confiantes e com mais vontade de explorar o mundo, formando um auto-conceito mais positivo. Estes pais são simultaneamente democráticos e exigentes. Os mesmos, estabelecem regras que possibilitam que a criança compreenda qual o comportamento adequado a adquirir nas diferentes situações e as exigências do mundo exterior, possibilitando a sua exploração em segurança e com apoio emocional.

O inverso, também, é exequível, pais muito autoritários ou liberais podem ter influência no modo como a criança se percebe, tornando-se, muitas vezes, mais insegura das suas capacidades e competências nos vários domínios do auto-conceito (Dessen & Polonia, 2007).

Assim, o desenvolvimento cognitivo que ocorre a par dos primeiros anos escolares da criança, com influência do contexto familiar e grupo de pares, permite que a criança vá desenvolvendo o conceito de si própria, através de aspectos mais realistas e complexos sobre as suas competências e valores, preparando-a para a entrada na adolescência.

A adolescência é a fase do desenvolvimento humano que se situa entre a infância e a vida adulta sendo que, no mundo ocidental, corresponde normalmente ao período entre os 11 e 19 anos de idade, não sendo estanque no tempo uma vez que só estará concluída depois de o jovem concretizar uma serie de tarefas desenvolvimentais.

Deste modo a adolescência começa com a puberdade e termina quando o indivíduo atinge o seu papel de adulto na sociedade (Blakemore, Burnett, & Sebastian, 2008).

A adolescência não é um período de crise nem um período de transformações irracionais que levam o indivíduo a cometer todo o tipo de actos inidóneos contra si e contra os outros. Esta é, uma fase onde ocorrem transformações físicas, psicológicas, sociais e cognitivas que são necessárias ao próprio crescimento sendo que as modificações ocorridas nestes domínios levam a alterações no modo como o jovem se percebe (Braconnier & Marcelli, 2000).

A nível cognitivo o desenvolvimento do pensamento característico das operações formais transforma a percepção de si, anteriormente focada em aspectos comportamentais e externos, em descrições abstractas e centradas em aspectos internos e psicológicos do comportamento, como é o caso dos factores motivacionais (Harter, 1999). O adolescente torna-se mais introspectivo, mais consciente de si, preocupa-se mais com a opinião dos outros e testa várias hipóteses sobre si próprio, desempenhando vários papéis à procura do “verdadeiro eu” (Blakemore et al., 2008).

Esta mudança do pensamento concreto para o pensamento abstracto leva alguns adolescentes a desvalorizarem as suas capacidades enquanto outros as sobrevalorizam, implicando, que em certos casos, o auto-conceito do adolescente se torne irrealista (Harter, 1999).

Assim, aqueles que sobrevalorizam as suas capacidades, aceitam tarefas muito exigentes, para as quais ainda não estão preparados, e ao verem-se fracassarem sentem-se menos competentes enquanto outros, por medo falhar, desde o início desvalorizam as suas competências e aos poucos interiorizam que são pouco competentes e sentem-se como tal, alterando e conservando o seu auto-conceito e auto-estima em níveis baixos (Faria, 2005). Em ambos os casos, isto pode conduzir a situações de insucesso, perda de auto-estima e diminuição do auto-conceito.

Esta diminuição do auto-conceito pode também estar relacionada com a aquisição do realismo, visto que, com o passar do tempo, o adolescente vai colocando de parte a sua auto-avaliação positiva e irrealista típica da infância, onde apenas se focava nas áreas em que tinha competências e agora tem de aprender a lidar com os seus sucessos e insucessos (Fontaine, 1991).

Assim, os jovens procuram compromissos, tanto pessoais como ideológicos, nos quais podem estar confiantes, sendo que, o sucesso ou insucesso na sua concretização pode influenciar o modo de perceber e encarar as suas experiências de vida futura (Torres & Neves, 2010).



É por isso, importante, o reconhecimento das suas aptidões em certas áreas e menos competências para outras, servindo como um “amortecedor” cognitivo, uma vez que, possibilita que os atributos negativos de um determinado domínio não se estendam aos outros domínios (Harter, 1999).

Nesta fase do desenvolvimento, o aspecto social é também um factor preponderante. A busca pela coerência e integração da sua identidade leva o adolescente a observar-se e avaliar-se nas suas interações sociais, uma vez que, à medida que o adolescente vai interagindo com os outros e explorando os diferentes papéis que desempenha na sociedade, conhece mais de si próprio (Wentzel, 1998).

Tendo em conta que é na escola que o adolescente passa a maior parte do seu dia, o grupo de pares adquire grande importância neste aspecto. Este actua como uma referência para a adaptação do jovem e adverte-o sobre se a sua conduta é ou não adaptativa em determinadas situações (Nunes, 2010).

Um estudo realizado por Ybrandt (2008) demonstrou que um feedback social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do auto-conceito, enquanto um feedback social negativo incrementa a possibilidade dos jovens sentirem-se ansiosos, tristes, deprimidos e terem comportamentos agressivos.

Não podemos descurar, também, o papel da família. Segundo Peixoto (2003), esta surge confrontando a influência exercida pelo grupo de pares, tendo os pais um papel preponderante nos planos educacionais a longo prazo, enquanto os pares influenciam, fundamentalmente, os comportamentos decorrentes do dia-a-dia escolar.

Num estudo realizado por Pekrun (citado por Nunes, 2010) verificou-se uma relação positiva entre o apoio social e emocional dos pais e o auto-conceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o auto-conceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais.

Assim, as interações sociais são um factor muito importante no desenvolvimento do auto-conceito do adolescente.

O modo como o jovem interage com os outros está muitas vezes relacionado com outro aspecto também fundamental, a percepção que tem da sua imagem (Faria, 2005). Na adolescência as mudanças ocorridas a nível físico levam o jovem a reformular a sua auto-imagem corporal, podendo sentir-se mais ou menos à vontade com o seu “novo” corpo, tornando-se mais inibido ou extrovertido, o que influencia o modo como se relaciona com as outras pessoas.

Um estudo realizado, em Portugal, por Faria e Fontaine (1992) demonstrou o contributo da dimensão física para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da auto-estima global dos adolescentes.

O oposto também pode ocorrer, adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares nos seus grupos de pares, podendo, por vezes, juntarem-se a outros que também são excluídos e formarem grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola de modo a protegerem o seu auto-conceito (Papalia et al., 2001). Claro que isto não é uma regra. Pode haver jovens que não se sentindo atraentes apenas permaneçam focados nos aspectos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos fora das regras da sociedade (Taylor, David-Kean, & Malanchuk, 2007).

Em suma, à medida que os adolescentes vão crescendo centram-se em múltiplos domínios da sua existência para se descreverem e percepcionarem.

No final da adolescência o auto-conceito do jovem começa a consolidar-se, sendo que, ao entrar na idade adulta, este deixa de ser regulado pela influência do meio para ser regulado por processos internos do indivíduo, como a motivação (Peixoto, 2003). Segundo Henriques (2009), quando o auto-conceito está formado, só dificilmente pode ser modificado. Contudo, algumas crenças sobre si, que se encontram menos consolidadas, podem ser alteradas devido a determinados acontecimentos, como é o caso, por exemplo, da transição do secundário para o ensino superior, entrada para o mundo do trabalho, casamento, divórcio, nascimento de um filho, morte de alguém querido ou despedimento.

## Capítulo 2. Atitudes face à escola

Como referido anteriormente a escola é um contexto fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo um local privilegiado para os processos de socialização e de construção de identidade. Esta possibilita o aumento do número de relações sociais do aluno, colaborando para o aumento, manutenção ou alteração do seu auto-conceito (Senos & Diniz, 1998), tendo em conta que este se desenvolve conforme os outros agem e se expressam em relação às características e comportamentos do indivíduo.

A escola tanto pode propiciar experiências que favorecem a auto-confiança e senso de competência pessoal, como pode actuar no sentido oposto, diminuindo o auto-conceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados nas tarefas e fazer amizades. Deste modo, segundo Magalhães, Neves, e Santos (2003), o aluno que experimenta dificuldades durante a sua trajectória escolar, diminui as suas expectativas de sucesso e auto-percepção de competência.

Assim, o modo como os alunos percebem a escola é um factor importante no seu desenvolvimento e como conseguinte no seu auto-conceito sendo por isso importante que tenham atitudes positivas face à mesma.

As atitudes face à escola dizem respeito à expressão de sentimentos, afectos e juízos de valor do aluno em relação às suas vivências nesse meio (Marques & Costa, 1996). Estas atitudes são formadas pelo aluno tendo em conta as suas relações com os professores, colegas e outros membros da escola, o interesse pelas disciplinas e o modo como percebem as suas competências nas mesmas.

Segundo Bastos (2007), estas representações sofrem influência de aspectos de ordem afectiva e relacional, nas crianças mais novas, e de aspectos de ordem cognitiva nas crianças mais velhas. Assim, as atitudes quanto à escola são formadas essencialmente como resultado de processos de socialização e de desenvolvimento cognitivo.

Alunos que se sentem protegidos e seguros na sua rede social, que têm colegas com quem partilhar experiências e em quem se apoiarem, possuem atitudes mais positivas no que se refere a este espaço, fortalecendo também o seu auto-conceito positivo (Caitin & Boivin, 2004).

Um estudo longitudinal realizado por Miles e Stepek (2006) com 400 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, observou que crianças com melhor

desempenho escolar apresentavam mais características interpessoais positivas e melhores resultados aquando da entrada no 2º ciclo de ensino. O inverso também é permissível. Alunos com dificuldades a nível da adaptação social podem ter atitudes negativas face à escola e por conseguinte um auto-conceito mais baixo.

No que diz respeito ao género, Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, e Pedro (2002) realizaram um estudo com alunos dos 7º, 8º e 9º ano de escolaridade onde verificaram que a desvalorização da escola é menor nas raparigas do que nos rapazes sendo que os rapazes estão mais preocupados em obter uma imagem masculina que envolve o desafio à autoridade e à escola enquanto as raparigas procuram o sucesso académico, empenhando-se para o conseguir.

As atitudes face à escola tendem a declinar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, 1996), factor que, pode estar relacionado com o auto-conceito de competência do aluno, com as suas motivações para o futuro e até com a transição para um nível de ensino diferente daquele a que está habituado.

Segundo Faria (2001), as atitudes positivas no final do secundário parecem estar relacionadas com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. Contudo, o facto de os alunos estarem prestes a transitar para um contexto completamente diferente, o universitário, e como tal sentirem alguma nostalgia antes da partida, pode também ser um elemento explicativo do aumento das atitudes positivas face à escola que frequentam no momento.

Isto leva-nos a ponderar que, estas atitudes positivas poderão ocorrer não só no final do secundário como também no final de cada ciclo de ensino, isto é, sempre que há necessidade de transitar de escola e de ciclo, inserindo o aluno num local novo, com novas metodologias de ensino e com necessidade de criar novas relações com os colegas e professores da instituição.

## 2.1 Influência do rendimento académico e dos factores relacionais e emocionais

### *Rendimento académico*

O auto-conceito dos alunos acerca das suas capacidades e competências escolares é crucial nas suas atitudes face à escola, uma vez que, a sua dedicação às actividades da escola está muito associada às suas expectativas de sucesso ou experiências de insucesso sobre a mesma (Almeida, 2007). Assim, mais do que os conhecimentos e aptidões dos alunos, os seus desempenhos nas tarefas escolares são determinados pelas suas motivações e pela percepção que têm das suas capacidades.

De acordo com Peixoto (2004), quando analisamos esta relação devemos ter em conta o domínio académico do auto-conceito e não o auto-conceito na sua globalidade. Assim, o aluno pode ter uma baixa percepção das suas competências apenas na área académica e não na globalidade, isto é, excluindo os aspectos sociais, emocionais e físicos. O estudo realizado por Shalvelson e Bolus (citados por Silva, 2003) é exemplo disso, uma vez que, os autores verificaram que os rendimentos académicos em Inglês, Matemática e Ciências estavam relacionados com o auto-conceito académico nestas áreas e não com o auto-conceito global do aluno.

São várias as teorias da motivação que defendem que as ilações que os alunos fazem sobre o seu percurso académico, sucessos e insucessos, influenciam a sua conduta, persistência e escolhas vocacionais, muito mais do que as suas capacidades, objectivos ou resultados adquiridos anteriormente.

Assim, a motivação interna é a forma mais fundamentada de motivação. A pessoa envolve-se na actividade por vontade própria, pelo prazer e satisfação derivada dessa actividade e por isso o empenho é maior e os resultados serão certamente melhores (Guay et al., 2010). Deste modo, os alunos que se sentem competentes nas tarefas escolares aumentam a sua autonomia e motivação, dedicando-se mais tempo às tarefas por vontade própria e aumentando, também, as suas atitudes positivas face à escola, pelo menos no que se refere à componente académica (Barros, 2011).

Por outro lado, os alunos com maus resultados escolares normalmente apresentam índices de motivação, para com as actividades escolares, muito baixos.

Estudos conduzidos por Robinson, Tayler, e Piolat (1990) demonstram que os alunos que ingressam no 3º ciclo com baixo rendimento escolar procuram redefinir a

sua situação de modo a escapar a comparações desfavoráveis. Assim, enquanto uns optam por desvalorizar as recompensas académicas de modo a colocar de parte o sentimento de ineficácia, outros, ao reconhecerem as suas dificuldades, assumem-nas, o que tem como resultado a diminuição dos níveis de auto-conceito académico e auto-estima e a sua subsequente manutenção.

Alguns alunos com maus resultados escolares, para protegerem o seu auto-conceito investem nas relações interpessoais ou nos desportos, domínios nos quais têm mais experiências de sucesso, depreciando as componentes académicas e formando uma atitude negativa face à escola, pelo menos nesse aspecto (Alves-Martins et al., 2002). Também em certos casos os alunos podem possuir dificuldades apenas em algumas áreas académicas e não em outras, utilizando diferentes estratégias consoante os seus objectivos e mantendo um auto-conceito académico positivo e boas atitudes face à escola, principalmente se se sentirem competentes na maioria das disciplinas (Akey, 2006; Peixoto, 2003). Assim, podem esforçar-se bastante, por exemplo, na disciplina de inglês, porque se sentem competentes nessa área, e desvalorizam a disciplina de francês, por sentirem que não possuem habilidades para com esta área, salientando, no entanto, que não se esforçam em francês porque só se fala francês em França e não vão necessitar falar francês futuramente e sabem falar bem inglês, sendo isso que interessa, uma vez que é falado no mundo inteiro.

Assim, um aluno pode utilizar estratégias de aprendizagem para obter resultados positivos numa determinada área e desvalorizar outra, sendo a sua abordagem completamente diferente (Reeve & Jang, 2006).

Da mesma forma, os factores sociais da sala de aula, como o conteúdo leccionado, as expectativas do aluno, a relação com o professor e a qualidade do feedback entre eles, são componentes essenciais para o desenvolvimento da opinião e atitude do aluno face àquela disciplina ou escola (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Ludtke, & Hall 2010). Sendo depois influente no seu auto-conceito, uma vez que, boas relações com os professores e colegas, entendimento da matéria, sentimento de competência e à vontade, proporcionam sentimentos positivos em relação à escola e a si mesmo, trazendo confiança, segurança e sentido de pertença.

Segundo Akey (2006), um aluno que não se sinta competente para realizar uma tarefa escolar provavelmente não a conclui. Do mesmo modo, um aluno que não se sinta capaz de passar disciplinas, aos poucos deixa de se empenhar e é provável que abandone a escola, levando consigo uma atitude negativa da mesma. Este tipo de alunos

são normalmente ansiosos e sentem receio de colocar questões na sala de aula quando têm dúvidas. Além disso, evitam esforçar-se muito numa determinada tarefa para que possam oferecer uma alternativa plausível para a sua falta de conhecimento nessa área, referindo, por exemplo que tiveram negativa no teste porque não tiveram vontade de estudar.

Outro factor importante para a definição do auto-conceito académico do aluno é a comparação das suas competências com a dos colegas. Assim, o aluno percepção as suas competências académicas, comparando-a com as competências observadas nos colegas de turma (Silva, 2003). Neste sentido, um aluno pode sentir-se mais competente numa determinada turma, ou escola, onde os resultados dos colegas são iguais ou inferiores aos seus, ou menos competente quando está numa turma em que todos os colegas têm notas superiores. Este facto também contribui para a construção das suas atitudes face à escola, sendo provável que possua atitudes mais positivas numa escola em que se sente ao nível dos colegas nas tarefas desempenhadas na sala de aula do que numa escola onde sente que está sempre com dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos companheiros de sala de aula (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005; Reeve & Jang, 2006).

Neste ponto é importante considerar a transição escolar como um momento importante na modificação do auto-conceito e atitude face à escola por parte do aluno (Rhodes, 2008). Transitar de uma escola onde se sente competente para entrar numa nova escola, onde os colegas de turma aparentam ter notas superiores e um ritmo de trabalho mais elevado pode provocar uma diminuição no auto-conceito académico do aluno e no modo de percepção a escola (Sanchez & Roda, 2003). No entanto, este aspecto pode também ser bastante positivo, uma vez que o aluno pode sentir-se mais motivado e realizar um esforço maior para acompanhar os colegas e, caso consiga, provavelmente sentir-se à mais competente, haverá um aumento no seu auto-conceito académico e desenvolverá atitudes positivas face à escola (Azevedo & Faria, 2006). Caso não consiga, poderá sentir-se frustrado, os índices de motivação e auto-conceito diminuirão e perder o interesse pela escola (Lipps, 2005). Deste modo, é natural que um aluno que obtenha melhores resultados académicos e que tenha um auto-conceito elevado neste domínio se sinta mais competente academicamente e percepcione a escola de maneira mais positiva do que um aluno com rendimento escolar e auto-conceito académico baixo. No entanto não podemos deixar de considerar os aspectos relacionais e emocionais quando temos em conta a percepção sobre a escola.

### *Factores relacionais*

A escola é um local fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens tanto académicas como sociais. Neste contexto o aluno desenvolve o seu sentido de saber estar com os outros, passa por situações de conflito com os colegas e aprende a lidar com o *stress* proporcionado por essas situações (Raimundo & Pinto, 2006).

Normalmente os alunos com boas relações sociais são também bem-sucedidos a nível escolar (Meneses, Lemos, & Rodrigues, 2010). Isto porque uma rede social de apoio é importante para reduzir os índices de ansiedade e proporciona bem-estar a nível escolar e na vida em geral.

A rede social dos alunos é constituída fundamentalmente pelos pais, grupo de pares e professores sendo por isso importante analisar cada um destes aspectos mais pormenorizadamente de modo a se analisar a influência destes factores no desenvolvimento da criança ou adolescente, no desenvolvimento do seu auto-conceito e nas atitudes face à escola.

No que respeita ao grupo de pares, este possibilita ao aluno desenvolver as competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensifica relações sociais e possibilita que se sinta pertencente a um grupo. Nos grupos, os jovens compreendem o sentido de comunicar, cooperar, liderar, desempenhar vários papéis e respeitar regras (Papalia et al., 2001) sendo as relações sociais bons preditores de adaptação à escola.

Segundo Peixoto (2003), os indivíduos que apresentam melhores competências sociais percebem as relações sociais de forma mais positiva. No entanto, esta percepção depende, também, da atitude geral em relação a si mesmo, isto é da sua auto-estima e auto-conceito. Se o aluno sentir que não tem valor, mesmo que os pares o aceitem, não irá perceber as suas relações sociais de maneira positiva, afastando-se do grupo. Neste aspecto o auto-conceito social é um factor determinante, uma vez que é a percepção que o indivíduo tem de quanto os outros gostam de si, ou seja, a percepção da aceitação social (Emídio et al., 2008). Um estudo longitudinal desenvolvido por Wentzel, Barry, e Caldwell (2004) comprovou esta posição ao verificar que os alunos que tinham estabelecido laços de amizade no contexto escolar apresentavam um melhor ajuste social e académico.

No que diz respeito às relações entre os alunos e os professores Akey (2006) afirma que o clima na sala de aula influencia o nível de envolvimento dos alunos e relaciona-se com as suas competências académicas. Assim, as escolas que envolvem os



alunos fazem com que estes se sintam num ambiente social de afeição, pertencentes ao local e apoiados pelos adultos desenvolvendo atitudes mais positivas face à mesma.

O papel dos professores é também preponderante na prevenção ou redução do baixo auto-conceito, uma vez que, estes podem ajudar os alunos a mudar o ponto de referência que usam quando julgam as suas capacidades, promover o auto-conceito fomentando relações de apoio entre os alunos e promover um clima de aceitação e partilha que possibilite aos alunos exporem as suas dificuldades de modo a que possam ser trabalhadas e melhoradas (Manning, 2007). Assim, percepções positivas dos alunos sobre a sua sala de aula relacionam-se positivamente com o seu auto-conceito global, uma vez que têm influência tanto a nível académico como social e emocional.

No aspecto referente à família vários trabalhos têm demonstrado a relação entre um bom relacionamento com a família e níveis elevados de auto-conceito (Diaz, 2003; Nunes, 2010; Peixoto, 2003; Peixoto, 2004). Uma relação de suporte com os pais proporciona sentimentos de competência e motivação que se reflectem nas relações sociais fora de casa, principalmente com os pares.

O apoio dos pais no que diz respeito aos trabalhos de casa e comportamento escolar das crianças e adolescentes é um factor importante visto permitir tomadas de decisão conjuntas relacionadas com a realização escolar e auto-confiança (Papalia et al., 2001). Deste modo é natural considerar que pais que possuam atitudes mais positivas sobre a escola darão mais suporte e apoio neste aspecto aos seus filhos, encorajando-os a estudar e a obter um bom rendimento académico, demonstrando interesse pelas suas relações sociais e pela importância da educação escolar para o seu futuro (Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Wentzel, 1998). Por outro lado, pais que têm atitudes negativas face à escola podem passar essa percepção para os filhos levando-os a não fomentar interesse pelas actividades deste contexto (Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002). No entanto, segundo Diaz (2003), um auto-conceito positivo pode ser um factor importante para a redução do insucesso escolar em casos de famílias onde não há qualquer tipo de apoio.

Assim, crianças e adolescentes que mantêm boas relações com os professores e família, comportamentos socialmente aceites na sala de aula, relações de amizade com os colegas, competências para resolução de problemas sociais e crenças positivas acerca de si próprios sentem-se motivados e apresentam bons níveis de realização académica (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Por outro lado, os alunos com níveis de auto-conceito baixos, por se perceberem como menos competentes socialmente, são muitas vezes os que apresentam maiores dificuldades na escola tendo em conta que têm dificuldades em fazer amigos e em se relacionarem com professores e funcionários, sentindo-se mais desintegrados e ansiosos (Goetz et al., 2010). Um estudo realizado por Berndt e Keefe (1995) numa amostra com 297 alunos do 7º e 8º ano, sustenta esta ideia, uma vez que, demonstrou que os alunos que mantêm relacionamentos mais positivos revelam menos problemas de comportamento e maior envolvimento na escola do que aqueles que mantêm relacionamentos mais conflituosos.

Quando falamos na influência das relações sociais na percepção sobre a escola não podemos esquecer também as crianças e adolescentes que são vítimas de *bullying*. Num estudo realizado por Seixas (2006) esta verificou que os jovens que são vítimas de *bullying* sentem-se mais sozinhos do que os restantes companheiros de turma e têm um auto-conceito baixo nos domínios social, desportivo, físico, romântico e de amizades íntimas, contrapondo com um elevado auto-conceito no domínio comportamental. Estes sentem-se, também, mais indefesos, rejeitados, incapazes e menos confiantes em si mesmos do que os restantes colegas. Apresentam muitas dificuldades em fazer novos amigos e permanecem muito tempo sozinhos na escola. No que diz respeito ao factor académico, ostentam mais dificuldades a nível de desempenho escolar mas gostam mais da escola e acham-na menos enfadonha do que os agressores.

Assim, nem sempre são os alunos com mais dificuldades académicas que sentem mais ansiedade na escola, mas sim aqueles que têm maiores dificuldades em se relacionarem com os outros (Peixoto & Piçarra, 2005). Os alunos com boas relações no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva o seu desempenho académico e os aspectos comportamentais e emocionais.

### *Factores emocionais*

Para se ter um bom desempenho na escola não basta possuir um bom potencial intelectual ou cognitivo é necessário estar bem do ponto de vista emocional e relacional (Muller, 2008; Strecht, 2008; Taylor, Davis-Kean, & Malanchuk, 2007). Deste modo, as experiências emocionais condicionam todas as actividades do pensamento, multiplicando-o e potenciando-o.

As emoções são sentimentos que a pessoa transporta conforme as suas vivências e relação com os outros. Assim a dimensão emocional é influenciada pelas relações sociais da criança ou adolescente e está intimamente relacionada com a auto-estima, uma vez que, os sentimentos são muitas vezes fruto do valor que a pessoa atribui a si mesma (Esteves, 2011).

Os estados emocionais como a ansiedade, *stress*, euforia, alegria, tristeza, aborrecimento, entre outros, proporcionam alterações no modo como o indivíduo encara as suas situações diárias e como se envolve nelas, alterando, assim, no contexto escolar, o seu auto-conceito académico, auto-estima, ou se perdurarem por várias dimensões da sua vida, o seu auto-conceito (Correia & Pinto, 2008).

Deste modo, se a pessoa estiver triste, fragilizada, apática, pode reduzir o seu envolvimento nas tarefas, assim como, a percepção do valor de si própria (Goetz et al., 2010). Por outro lado, se a pessoa sentir-se motivada, feliz e segura, possivelmente empenhar-se-á mais na tarefa e obterá melhores resultados, aumentando assim o seu auto-conceito e auto-estima.

Ora, na escola as relações com os outros e com as disciplinas geram diferentes sentimentos que influenciam a percepção que cada um tem de si. Fazer parte de um grupo de pertença acarreta sentimentos emocionais e valorativos contribuindo por isso para um auto-conceito positivo sendo que a rede social fornece o suporte necessário para ultrapassar com sucesso diferentes acontecimentos e assume-se como fonte de popularidade e prestígio (Peixoto, 2003).

Segundo Emídio et al. (2008), as crianças com auto-conceito social mais baixo, isto é, que sentem que os outros não gostam delas por isso relacionam-se menos com eles, exteriorizam o seu mal-estar através de comportamentos agressivos, ou interiorizam-no sob a forma de problemas de ansiedade, proporcionando de qualquer dos modos atitudes negativas face à escola. Por outro lado, as crianças que têm um sentimento mais positivo sobre si próprias, tendem a participar mais nas actividades de grupo e a cooperar melhor com os outros.

Por outro lado, um estudo realizado por Goetz et al. (2010) demonstrou que as relações entre auto-conceito académico e as emoções dependem em grande parte da área disciplinar em que essas construções são avaliadas, com relações mais fortes nas ciências exactas - Matemática, Física - do que nas ciências sociais - Alemão e Inglês.

Alunos com emoções mais negativas sobre a escola possivelmente terão atitudes mais negativas face à mesma e o inverso também é possível (Marques & Costa, 1996).

Ao transitar de escola, um aluno que já possui sentimentos negativos sobre a mesma, devido a dificuldades relacionais ou acadêmicas, possivelmente terá mais dificuldades em se adaptar ao novo ambiente, enquanto um aluno com sentimentos positivos face à escola possivelmente adaptar-se-á melhor na transição, até porque, possivelmente demonstrará maior interesse em aprender matérias novas e conhecer pessoas diferentes (Cleary & Chen, 2009).

### Capítulo 3. Transição escolar

Os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogêneos e sequenciais visto que são construídos através da experiência de vida de cada aluno e do meio em que está inserido (Lopes, 2005). Do mesmo modo, os efeitos da transição escolar também não são universais, estes dependem da interação entre o indivíduo e o meio.

Segundo Almeida, Soares, e Ferreira (2000), os espaços físicos do novo contexto escolar (as salas de aula, os serviços, os espaços de lazer, a arquitectura, as cores do edifício, as limpezas), assim como os professores e funcionários, influenciam o modo como os alunos experienciam a transição escolar, podendo ter impacto nos seus comportamentos, rendimento académico e na percepção sobre si.

A entrada na nova escola tem efeitos que se propagam ao longo de todo o percurso académico, principalmente no que diz respeito aos hábitos de socialização e de estudo, sendo por isso importante que a adaptação seja bem-sucedida (Bastos, 2007).

O conceito de “transição ecológica” defendido por Bronfenbrenner (1996, p.22) afirma que “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos. ” Neste sentido, a transição de ciclo (seja na transição de casa para o jardim de infância, do jardim de infância para o 1º ano ou no final do 4º, 6º, 9º ou 12º ano) implica mudanças nos papéis que o indivíduo desempenha, nas suas rotinas, nas suas relações interpessoais e na forma como se percebe e percebe o mundo.

Estudos realizados por Bourcet (1998; Cotterell, 1992; Zanobini & Usai, 2002) demonstram que há uma diminuição no rendimento académico dos alunos após uma transição escolar, associado a uma diminuição do auto-conceito académico. No entanto, segundo Abrantes (2005), após três meses da entrada na nova escola a maioria dos alunos sentem-se adaptados e confiantes. Isto pode estar relacionado com o facto de a mudança de contexto social gerar um sentimento de “começar de novo”. Sentimento que inicialmente produz efeitos de desestruturação identitária e social mas ao longo do tempo vai potenciando o desenvolvimento da identidade e de novas relações.

No que diz respeito às regiões de Portugal, um estudo realizado afirma que o efeito da transição parece fazer-se sentir com particular intensidade no Alentejo e tem pouca relevância, na região centro. Na região norte, o pouco impacto da passagem para o 2º ciclo é contrabalançado por um enorme impacto da passagem para o 7º ano, talvez explicado pela entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho ou a necessidade de

sair da terra para frequentar o 3º ciclo. Já no Algarve, ocorre o inverso: forte impacto da transição para o 2º ciclo, mas não tão grande na entrada no 3º, se compararmos com as restantes regiões (ME/MSTT, 2004, citado por Abrantes, 2005).

### 3.1 O aluno de transição e as atitudes face à escola: influência no seu auto-conceito

A transição é um processo complexo e multidimensional que envolve tanto, aspectos de natureza intrapessoal como de natureza contextual (Almeida et al., 2000).

As alterações ocorridas a nível do aumento da pressão para o sucesso académico e da ruptura com a rede social de apoio, necessidade de criar novas relações e maior competitividade com o grupo de pares são factores académicos, sociais e emocionais que irão influenciar positiva ou negativamente o percurso escolar e pessoal do indivíduo.

Assim, a ansiedade experienciada num desses domínios pode afectar a adaptação do aluno ao novo meio escolar (Caitin & Boivin, 2004; Chung, Elias, & Schneider, 1998; Lipps, 2005; Manning, 2007; Peixoto & Piçarra, 2005). Deste modo, a ansiedade a nível académico influencia o desempenho académico e o auto-conceito académico, assim como o *stress* relacionado com as regras da sala de aula, influencia o comportamento do aluno, e o *stress* social, relativo aos novos colegas e professores, influencia a auto-estima e, posteriormente, possivelmente, o seu auto-conceito (Canavarro, Canavarro, Mendonça, Pereira & Reis, 2005).

Neste sentido, Seco, Filipe, Pereira, e Alves (2009) realçam a importância do aluno possuir estratégias de auto-regulação e aprendizagem, assim como um elevado auto-conceito para alcançar sucesso no momento da transição escolar e ao longo do seu percurso académico.

Num estudo realizado por Canavarro et al. (2005) foram analisados os itens do domínio académico responsáveis pelo maior *stress* das crianças na transição do 1º para o 2º ciclo, entre os quais se destacavam: os professores colocarem perguntas na sala de aula às quais o aluno não sabe responder; ter dificuldades com os trabalhos de casa; fazer um trabalho que é demasiado difícil; esquecer-se de trazer os materiais para a aula; ter dificuldades em dizer o que está certo na aula; ter de fazer demasiados trabalhos ao mesmo tempo; ter dificuldades em trabalhar sozinho.

Deste modo, é compreensível que, muitas vezes, a transição seja acompanhada de uma diminuição na motivação e percepção de competência académica. No entanto, esta diminuição no auto-conceito académico e no envolvimento para com as tarefas escolares não costuma persistir após o primeiro ano (Caitin & Boivin, 2004).

Importa também lembrar que, nem sempre são os alunos com mais dificuldades académicas que sentem mais ansiedade na fase de transição, mas sim aqueles que têm mais dificuldades em se relacionar com os outros (Peixoto & Piçarra, 2005). Sendo as relações sociais um ponto tão significativo na vida do aluno, assim como de qualquer indivíduo, é natural que a transição proporcione algum nervosismo e ansiedade principalmente àqueles que são mais reservados e por isso não têm tanta facilidade em fazer novos amigos e interagir com novas pessoas.

Para aqueles que são mais sociáveis, segundo Caitin e Boivin (2004), não é certo que a separação do grupo de pares durante a transição leve a um decréscimo na qualidade das suas relações sociais, levando a crer que, o modo de se relacionar com as pessoas, sofre maior influência da personalidade e individualidade de cada um do que propriamente da transição escolar.

Num estudo realizado por Canavarro et al. (2005) verificou-se que sendo mais ou menos sociáveis, a grande maioria das crianças destacou as saudades dos amigos da escola do 1º ciclo e o medo de ser incomodado por rapazes/raparigas mais velhos e de lhes chamarem nomes, como as principais preocupações na transição da escola de 1º ciclo para a de 2º ciclo.

Deste modo, é importante que o aluno estabeleça, rapidamente, relações de amizade na nova escola, uma vez que, as trocas, interações e ligações que o aluno cria com os colegas são muito importantes para o seu desenvolvimento. Strecht (2008) é da mesma opinião, afirmando que os alunos precisam desenvolver sentimentos de confiança para com os que os rodeiam e que por isso é fundamental ter determinados cuidados educativos para que se sintam confortáveis no novo contexto escolar, disponibilizando a noção de previsibilidade das situações ocorridas e proporcionando espaço para que se criem relações de segurança.

A transição, embora seja vivenciada de maneira distinta consoante os diferentes indivíduos, levanta preocupações similares nos diferentes períodos da vida (Abrantes, 2009; Strecht, 2008). Assim devem ser considerados aspectos importantes nas diferentes transições de ciclo de modo a compreender as alterações ocorridas no aluno nessas fases.

Deste modo, a transição do 1º para o 2º ciclo caracteriza-se principalmente pela preocupação em mudar para uma escola maior, com professores diferentes e novos colegas. Onde é deixado o regime de mono docência e a ligação afectiva a um determinado professor que fez parte da vida do aluno, normalmente, por 4 anos ou pelo menos por um ano inteiro, para um regime onde há mais distância entre os alunos e os professores, mais exigência e mais conceitos para assimilar (Correia & Pinto, 2008; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008)

Assim, ao transitar do 1º para o 2º ciclo, o aluno deparara-se com um meio escolar diferente, onde todos têm maiores expectativas relativamente ao seu desempenho, começam a surgir relações professor/aluno menos próximas e mais conflituosas e, ao mesmo tempo, procura mais autonomia, maior controle da situação, e os professores dão maior importância ao cumprimento das regras de sala de aula, sendo menos tolerantes em relação a ruídos, saídas para ir à casa de banho e ao cumprimento de horários (Bento, 2007; Cleto & Costa, 2000). É por isso natural que nesta fase experiencie dificuldades acrescidas em acompanhar a matéria e que haja um decréscimo nas suas classificações e se sinta mais ansioso nos primeiros meses (Stasiak, 2010). No entanto, num estudo realizado por Bento (2007), na Região Autónoma da Madeira, foi possível verificar que 95% dos alunos afirmaram terem feito novas amizades no 5º ano e mais de 80% revelaram preferir os métodos de ensino do 2º ciclo.

Por outro lado, a transição para o 3º ciclo é a que apresenta maior taxa de retenção (Janeiro & Nobre, 2010; Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). Nesta fase os alunos estão no início da sua adolescência, encontrando-se com idade entre os 12 e os 14 anos.

As dificuldades nesta transição prendem-se sobretudo com questões académicas, havendo um aumento muito grande de exigência do 6º para o 7º ano (Abrantes, 2008). Esta transição apresenta elevados níveis de retenção porque, muitas vezes os alunos transitam de ano já com grandes dificuldades académicas, chegando ao 7º ano com 15 anos, com um baixo auto-conceito académico e atitudes face à escola desagradáveis sendo a sua motivação e a sua capacidade de investimento escolar deveras reduzidos (Faria, 2001; Faria & Santos, 2002; Strecht, 2008).

Muitas vezes, os alunos carregam consigo a experiência do ciclo anterior impregnada de sentidos, estratégias e inibições, constituindo por isso, segundo Abrantes (2008), um *go-between* entre ciclos de ensino. O mesmo autor refere que por vezes escondem que aprenderam certas coisas no ciclo anterior, para que os professores sejam



mais flexíveis e compreensivos, e outras vezes simplesmente esquecem-se o que aprenderam ou não o relacionam com a matéria que estão a aprender nesse momento devido às novas abordagens dos novos professores ou novas terminologias.

Por fim, chegando ao momento de transitar do 9º para o 10º ano o aluno tem de decidir se pretende ou não continuar a estudar e a área por que pretende ingressar. Como tal é natural que esta transição traga consigo preocupações acrescidas aos adolescentes.

Segundo Strecht (2008), a escolha pode ser difícil, uma vez que pode implicar perdas, tendo em conta que não é invulgar encontrarem-se alunos com mais do que uma área forte, assim como, outros sem noção alguma do que preferem e com uma prestação semelhante nas diversas disciplinas causando, por isso, alguma ansiedade.

Assim, o facto de as transições implicarem não só factores académicos como também sociais e relacionais torna importante trabalhá-los de modo a possibilitar que as suas consequências sejam amenizadas.

### 3.2 Programas de intervenção

Existem vários programas de intervenção referentes à transição de ciclo sendo que alguns incidem no momento anterior à transição e outros no momento posterior. Segundo Bento (2007), os programas de transição escolar devem abranger não só os alunos como os pais, professores e os irmãos mais velhos, caso frequentem a escola para onde o aluno vai transitar.

Referindo alguns dos programas existentes, o programa “*Começar bem... do 4º para o 5º ano*” (Carvalho & Gomes, 2007) é um projecto de apoio à transição escolar de carácter preventivo, desenvolvido através de uma intervenção directa com os alunos do 4º ano e da partilha de experiências de alunos do 8º ano. Este programa tem como objectivo proporcionar algum suporte social e emocional durante o processo de transição de modo a diminuir as dificuldades a nível social, emocional, comportamental e de aprendizagem muitas vezes verificadas no momento após a transição.

O programa “*Promoção do sucesso escolar na transição do 1º para o 2º ciclo*” (Coelho, 2008) é outro exemplo de uma intervenção preventiva que procura promover a adaptação à escola de 2º ciclo e procura manter os níveis de auto-estima e auto-conceito social após a transição. Este é realizado com alunos de 4º ano, em 15 sessões de

45 minutos, onde é facultada informação sobre o funcionamento do 5º ano e visitas de alunos e directores de turma do mesmo.

Como estes, existem muitos outros programas sendo importante referir que o facto de incidirem, entre outras vertentes, sobre o auto-conceito dos alunos, demonstra uma vez mais a importância de trabalhar a manutenção deste domínio no momento da transição escolar.

Assim, é importante a existência de programas de intervenção que melhorem a capacidade de organização do aluno, que proporcionem o desenvolvimento de um auto-conceito positivo, a modificação de comportamentos desadequados e a maior concentração nas tarefas desempenhadas, assim como, programas de desenvolvimento de competências sociais (Codes, 1997) e programas especificamente centrados na transição escolar, nos componentes da nova escola, no que os alunos vão encontrar de novo e em formas de lidar adequadamente com as diferentes situações.

Deste modo, é fundamental a existência de programas que abordem, na transição do 1º para o 2º ciclo, como são os alunos mais velhos, como lidar com eles, as diferentes disciplinas que vão encontrar, o nível de exigência das mesmas, onde comprar passes e senhas de almoço, visitas guiadas a algumas escolas mais conhecidas e até uma pequena palestra com antigos alunos que já transitaram de escola, assim como, troca de cartas entre alunos das escolas emissoras e receptoras (Bento, 2007).

Na transição do 2º para o 3º ciclo parece importante, devido aos graus de retenção, programas mais centralizados em métodos de estudo e aprendizagem, assim como, motivar os alunos para a importância da educação (Abrantes, 2005).

Por fim, no que diz respeito à transição do 3º para o secundário, parece essencial abordar as diferentes áreas e possibilidades de escolha dos alunos no final deste período significativo das suas vidas e tirar um pouco da pressão salientando que apesar da escolha, no secundário ainda poderão realizar exames de outras áreas caso mudem de ideias sobre o que querem estudar (L. Faria & Taveira, 2006). É também importante ter em conta os cursos técnico-profissionais, uma vez que estes são muitas vezes uma escolha viável para aqueles que não tendo tanta motivação para a teoria apresentam maior empenho numa componente mais prática.

## **Parte II.**

### **Estudo Empírico**

## Capítulo 1. Metodologia

### 1.1 Objectivos e questões de investigação

Tendo por base a revisão da literatura efectuada foi possível entender que a fase de transição pode implicar por si só alterações no auto-conceito dos alunos, sendo importante que quando esta ocorre os alunos tenham uma percepção positiva sobre si próprios e sobre o modo como observam as suas vivências na escola. Nesse sentido, este estudo pretende analisar o auto-conceito dos alunos no momento anterior à transição (4º, 6º e 9º ano) e verificar se este está relacionado com a percepção que os mesmos têm face à escola. De maneira que, caso esteja relacionado, estes aspectos possam ser futuramente trabalhados nas escolas através de programas de intervenção mais eficazes.

Partindo deste objectivo principal é possível formular algumas questões de investigação, às quais se pretende responder ao longo do estudo:

1. O auto-conceito está relacionado com as atitudes face à escola dos alunos?
2. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto ao auto-conceito?
3. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto às atitudes face à escola?
4. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto ao auto-conceito?
5. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola?

Deste modo, nesta segunda parte iremos descrever a metodologia adoptada para analisar a relação entre o auto-conceito e as atitudes face à escola no 4º, 6º e 9º ano, assim como, os resultados obtidos através da análise estatística realizada com o programa informático *IBM SPSS Statistics* versão 19. Por fim, serão discutidos esses resultados com base em estudos realizados anteriormente.

## 1.2 Desenho da investigação

Esta investigação adoptou uma metodologia de desenho não experimental, uma vez que, teve como objectivo observar fenómenos através do modo que ocorrem no seu contexto natural para posteriormente analisá-los, contrariamente ao que ocorre nas investigações com desenho experimental, onde as variáveis independentes são manipuladas de forma intencional.

Deste modo, numa investigação não experimental não se articula nenhuma situação senão a que se observa nas situações já existentes (Sampieri, Collado & Lucio, 2007). Assim, os sujeitos que participaram neste estudo já pertenciam ao grupo que se pretendia analisar, isto é, alunos de 4º, 6º e 9º ano, em fase de transição escolar.

No que diz respeito à recolha de dados, esta foi efectuada num único momento tratando-se por isso de um estudo transversal.

Os estudos transversais são úteis na medida em que não existindo necessidade de seguir os indivíduos podem ser tiradas conclusões com maior prontidão, sendo por isso uma boa escolha para uma dissertação de Mestrado tendo em conta os prazos de entrega. No entanto, tornam limitada a informação produzida uma vez que apenas estamos a analisar um determinado momento da vida dos indivíduos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Importa, ainda, referir que esta investigação seguiu uma abordagem descritivo-correlacional, uma vez que, num primeiro momento pretendeu-se descrever a informação recolhida para depois relacioná-la. Deste modo, a investigação iniciou-se seguindo a óptica dos estudos descritivos, sendo que procurou-se explicar como é e como se manifesta o fenómeno de interesse e posteriormente foi transformando-se num estudo correlacional, uma vez que pretendeu-se analisar relações entre o auto-conceito e as atitudes face à escola. A investigação correlacional avalia a relação que existe entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis. A utilidade e o propósito dos estudos correlacionais é saber como se pode comportar um conceito conhecendo o comportamento de outras variáveis relacionadas. Esta correlação pode ser positiva ou negativa (Sampieri et al., 2007).

Por fim, no que respeita à metodologia utilizada na análise dos dados esta foi de carácter quantitativo, uma vez que os objectivos da investigação prenderam-se com o estabelecimento de relações de causa-efeito analisados através de um questionário, de resposta fechada, sobre as atitudes face à escola e de uma escala de auto-conceito.

### 1.3 Amostra

A selecção dos participantes foi realizada colocando de parte qualquer pressuposto probabilístico, sendo por isso utilizada uma amostra por conveniência, uma vez que, foi deixado ao embargo dos Directores das Escolas, a selecção das três turmas participantes, de cada ciclo, tendo em conta a disponibilidade das mesmas. O único critério necessário foi que pertencessem aos anos de escolaridades aspirados.

Deste modo, neste estudo participaram 157 alunos (n=157) de turmas regulares do Ensino português, de duas escolas da Região Autónoma da Madeira (Portugal).

Como se pode analisar na tabela 1, 78 (49.7%) eram do sexo masculino e 79 (50.3%) do sexo feminino. No que diz respeito ao ano de escolaridade, 44 (28.0%) dos alunos frequentavam o 4ºano; 52 (33.1%) o 6ºano e, por último 61 (38.9%) frequentavam o 9ºano.

Tabela 1

*Caracterização da amostra segundo o sexo e ano de escolaridade*

		n	%
Sexo	Masculino	78	49.7%
	Feminino	79	50.3%
	Total	157	100.0%
Ano de escolaridade	4º ano	44	28.0%
	6º ano	52	33.1%
	9º ano	61	38.9%
	Total	157	100.0%

Observando a tabela 2, verificamos que a média de idades dos participantes alternou entre os 9 e os 18 anos, tendo uma média de idades de 12,56 e um desvio padrão de 2,34.

No que concerne à média de idades por ciclo de ensino, é possível observar que no 1º ciclo a média foi de 9 anos, no 2º ciclo foi de 12 e no 3º ciclo de 14 anos de idade.

Tabela 2

*Caracterização da amostra segundo as médias de idade*

	n	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Ano de escolaridade					
4º ano	44	9	12	9.93	0.97
6ºano	52	10	15	12.0	1.19
9ºano	61	14	18	14.9	0.96

*M = média; Dp= desvio-padrão*

#### 1.4 Instrumentos

A recolha de informação foi realizada através dos instrumentos de avaliação *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006), sendo esta uma escala de auto-conceito, e do *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2011), de modo a analisar a existência, ou não, de relação entre o auto-conceito e as atitudes face à escola.

No que concerne ao PHCSCS, este foi originalmente desenvolvido na década de 60 por Piers e Harris, sendo revisto na década de 80 por Piers. Em 2002 o instrumento foi reduzido a 60 itens com o objectivo de aumentar as qualidades psicométricas e a facilidade de utilização da escala, assegurando as particulares que tinham colaborado para o seu sucesso.

Esta última versão, revista por Piers e Herzberg, foi adaptada ao contexto português e é a versão que foi utilizada nesta investigação. A adaptação ocorreu no ano lectivo 2005-2006 sendo a amostra constituída por 830 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas de diferentes zonas do País (Norte, Centro, Sul e Ilhas), abrangendo participantes dos dois sexos e de diferentes nacionalidades. A idade oscilou entre os 11 e os 21 anos, mas na sua maioria os sujeitos apresentavam idades entre os 12 e os 17 anos, com maior concentração entre os 12 e 14 anos.

O PHCSCS, tanto na sua versão original como na reduzida a 60 itens, é composto por seis factores que procuram abordar todos as dimensões do auto-conceito tendo em conta se tratar de um constructo multidimensional.

O Factor I diz respeito ao aspecto comportamental (AC), e é constituído por 13 itens (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58) que se referem à percepção que o sujeito tem do seu comportamento em diversas situações e à percepção que o mesmo tem da responsabilidade pelas suas atitudes, quer na escola ou no seio familiar.

Por outro lado, o Factor II alude ao estatuto intelectual e escolar (EI) e apresenta 13 itens (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55) que permitem analisar o modo como o indivíduo se observa quanto ao rendimento nos trabalhos escolares. Está relacionado com a ideia que os pares têm dele como elemento integrante da turma, devido à sua capacidade de aprendizagem e às suas ideias.

O Factor III incide sobre a aparência e atributos físicos (AF) e inclui 8 itens (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54) que têm como objectivo analisar o que pensa o indivíduo acerca do seu aspecto físico.

O Factor IV diz respeito à ansiedade (AN) e é apresentado através de 8 itens (4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59) que reportam-se à dúvida, aos medos, às inquietações e às intranquilidades com que o sujeito se observa e enfrenta as situações. Está relacionado com juízos negativos e emoções.

Por outro lado, o Factor V, a popularidade (PO), comporta 10 itens (1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57) que dizem respeito à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos, ao nível de popularidade e à maneira como se sente envolvido e desejado nas actividades de grupo.

Por último, o Factor VI, satisfação e felicidade (SF), inclui 8 itens (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60) que demonstram a satisfação que o sujeito evidencia por ser como é, estando mesmo associado ao grau de felicidade geral (Paiva, 2009). No que respeita às pontuações desta escala, as classificações superiores equivalem a um auto-conceito mais elevado, sendo necessário executar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 59). Deste modo, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada demonstre uma atitude positiva ou negativa face a si próprio (Veiga, 2006).



Convém ainda ressaltar que segundo o autor, o PHCSCS apresenta características psicométricas que o apresentam como uma escala fiável para avaliar o auto-conceito.

Por outro lado, no que respeita ao *Questionário de Atitudes Face à Escola* (Candeias & Rebelo, 2011), este foi adaptado segundo o anterior *Questionário de Atitudes Face à Escola* elaborado por Candeias em 1996 e revisto pela mesma e por Almeida em 2004, de modo a alargar o seu âmbito ao 1º e 2º ciclo de escolaridade e a alterar a escala de resposta para uma versão tipo *Likert* de apenas 4 pontos, procurando evitar que o sujeito respondesse sucessivamente “não concordo nem discordo”.

Depois de feitos os ajustes necessários, o questionário foi aplicado, no final do ano lectivo 2010/2011 a 776 alunos de turmas regulares de escolas da região do Alentejo. Destes, 223 frequentavam o 1º ciclo, 154 o 2º ciclo e, por último, 399 frequentavam o 3º ciclo. Do total de alunos, 437 eram do sexo feminino e 345 do sexo masculino, sendo que 4 omitiram esta informação.

Segundo Rebelo, Silva, Candeias, Pomar, Neto, e Silva (2011), através da análise de consistência interna dos resultados foi analisada a correlação de cada item com a escala total, eliminando todos os itens cuja correlação com a pontuação total não fosse relevante, garantindo a homogeneidade da escala e também o aumento da validade do instrumento. Deste modo, foram eliminados todos os itens com correlações com o total da escala inferiores a .40 ( $p \leq .01$ ).

Assim sendo, partindo dos resultados desse estudo psicométrico do instrumento, os autores realizaram uma versão final do instrumento – *Questionário de Atitudes Face à Escola* (versão 2011) – sendo esta versão constituída por 24 itens pertencentes a três factores: auto-percepção de motivação, atitude face à aprendizagem e auto-percepção de competência.

O Factor I, auto-percepção de motivação, diz respeito à motivação dos alunos para aprender. Os itens deste factor (2, 5, 11, 14, 17, 18, 20, 22 e 24) referem-se quer a factores de motivação intrínseca (interesse), quer a factores de motivação extrínseca (recompensa social).

Por outro lado, o Factor II (itens: 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 21 e 22), atitude face à aprendizagem, diz respeito à forma como os alunos se interessam pelas suas aprendizagens escolares, sendo possível distinguir duas formas de aprendizagem: formal e informal. A primeira em contexto escolar e a segunda, em contexto de aprendizagem

ao longo da vida, na qual a pessoa apreende do seu meio ambiente atitudes, valores, capacidades e conhecimentos com base na experiência.

Por fim, o Factor III (itens: 1, 3, 16, 15 e 23), auto-percepção de competência, refere-se à percepção que os alunos têm da sua competência para aprender, às apreciações que os indivíduos fazem acerca das suas capacidades pessoais.

### 1.5 Procedimentos

No que respeita aos procedimentos realizados, a aplicação dos questionários foi efectuada no ano lectivo 2011/2012.

Em Março de 2012 foi realizada a primeira deslocação a uma escola de 1º ciclo e a uma escola de 2º e 3º ciclo de modo a explicar, de forma informal, a investigação aos Directores dos estabelecimentos e solicitar autorização para aplicar questionários em três turmas de 4º, 6º e 9º ano. Paralelamente foi solicitada autorização à Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através de uma carta dando a conhecer a investigação e as escolas nas quais se pretendia aplicar os questionários.

Depois de recebida a autorização da Secretaria Regional da Educação (Anexo I), em Abril de 2011, foi realizada uma nova reunião com os Directores das escolas, desta feita, levando os documentos necessários para a formalização da autorização (Anexo II).

Nesta segunda reunião foi possível discutir os procedimentos de aplicação dos questionários assim como a melhor forma de entrar em contacto com os professores.

Nas turmas de 1º ciclo a aplicação foi agendada para a última semana de aulas, no horário da tarde, altura em que havia maior afluência de alunos e não interferia com as aulas. Foi entregue ao Director da Escola três cartas para cada um dos professores explicando os propósitos da investigação assim como os consentimentos de autorização para os pais (Anexo III). Estes deveriam ser entregues aos alunos e preenchidos pelos pais, retomando à investigadora no dia da aplicação.

No que se refere às turmas de 2º e 3º ciclo, o Director da Escola apontou o horário da Formação Cívica como a opção mais viável para proceder à aplicação.

Deste modo, num primeiro momento foi enviada uma carta a explicar o estudo e a solicitar autorização a cada um dos Directores de Turma para aplicar os questionários no horário de Formação Cívica (Anexo IV). Esta foi entregue por uma funcionária da escola.

No momento seguinte, estes foram abordados pessoalmente, no seu horário de atendimento aos pais, de modo a saber se podiam disponibilizar esse tempo e qual o melhor horário. Foi também solicitado aos mesmos que entregassem os consentimentos para os pais aos alunos.

No que concerne à aplicação, esta foi realizada no final de Junho no 4º ano e no final de Maio no 6º e 9º ano. Demorou em média 1h30 no 4º ano e 45 min no 6º e 9º, uma vez que, para além dos questionários utilizados nesta investigação foram aplicados questionários referentes ao projecto *Rendimento Escolar e Desenvolvimento* (RED). Caso fossem apenas aplicados os instrumentos alusivos a esta investigação a aplicação deveria demorar cerca de 20 minutos.

Foi explicado aos alunos que a participação era voluntária e que todos os dados recolhidos seriam confidências tendo como único objectivo servir a estas duas investigações.

Os questionários foram preenchidos individualmente e todas as dúvidas relacionadas com um determinado item foram explicadas com exemplos que procuraram não induzir qualquer sentido de resposta.

Com os alunos de 4º ano optou-se por ler as instruções e os itens em voz alta, pois de acordo com as professoras titulares vários alunos tinham dificuldades em fazer leituras rápidas e devidamente atentas.

## Capítulo 2. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo procedeu-se à análise e discussão dos resultados obtidos segundo cada questão de investigação apontada anteriormente.

A análise foi realizada através do programa Statistical Package for Social Sciences versão 19 (SPSS 19). Num primeiro momento e de forma a proceder à realização dos testes estatísticos necessários à confirmação ou refutação das questões levantadas na presente investigação, tornou-se necessário efectuar a análise da homogeneidade das variáveis, para cada hipótese, sendo para o efeito utilizado o teste de homogeneidade de Levene. De seguida, foram efectuadas análises descritivas e análises inferenciais com recurso a testes paramétricos, não paramétricos e correlações de modo a observar se existiam diferenças estatisticamente significativas e analisar as relações entre as variáveis em estudo.

Relativamente aos instrumentos, a análise do *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) foi realizada partindo do auto-conceito total para as suas seis dimensões: aspecto comportamental, estatuto intelectual escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade e satisfação e felicidade. Assim, sempre que foi possível verificar diferenças significativas no auto-conceito total foram analisados os seus componentes. Neste sentido, importa salientar que a leitura dos resultados é igual para todas as dimensões, sendo que os resultados mais elevados correspondem a níveis superiores de auto-conceito (Veiga, 2006).

O *Questionário de atitudes face à escola* (Candeias & Rebelo, 2011) é também composto por três dimensões, sendo por essa razão, analisado primeiramente o total das atitudes face à escola e depois os seus três factores: auto-percepção de motivação, atitude face à aprendizagem e auto-percepção de competência.

Atendendo a que não foi possível recorrer à análise estatística utilizando as notas t, uma vez que não foi possível homogeneizar a amostra, e aproveito a boa consistência interna dos factores, o auto-conceito e as atitudes foram analisados através da média dos factores apresentada nas tabelas seguintes (*tabela 3 e 4*).

Tabela 3

*Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões do auto-conceito*

	Mínimo	máximo	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Auto-conceito total	16	57	43.6	8.55
Estatuto intelectual e escolar	1	13	10.2	2.36
Aspecto comportamental	1	13	8.95	2.80
Aparência e atributos físicos	0	8	5.62	1.59
Ansiedade	0	8	4.53	2.16
Popularidade	2	10	7.33	1.83
Satisfação e Felicidade	1	8	7.05	1.34

*M = média; Dp= desvio-padrão*

Relativamente à tabela 3 podemos verificar que o auto-conceito, tanto na sua globalidade, como nas suas diferentes dimensões, apresenta valores positivos de acordo com a média. Assim, é possível verificar que, em média, os alunos que compõem a amostra recolhida têm uma percepção positiva de si.

Tabela 4

*Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões das atitudes face à escola*

	Mínimo	máximo	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Atitudes face à escola total	31	85	70.1	8.46
Auto-percepção de motivação	9	36	30.7	4.28
Atitude face à aprendizagem	20	44	33.3	4.86
Auto-percepção de competência	5	20	15.9	2.09

*M = média; Dp= desvio-padrão*

Quanto às atitudes face à escola, estas também apresentam valores positivos de acordo com a média. Deste modo, podemos, também, constatar que os alunos inquiridos têm uma atitude positiva perante a escola, no geral e nas suas diferentes dimensões: motivação, aprendizagem e competência.

Questão 1. O auto-conceito está relacionado com as atitudes face à escola dos alunos?

A primeira questão de investigação teve como objectivo analisar se existe relação entre o auto-conceito dos alunos e as suas atitudes face à escola.

De forma a responder a esta questão procedeu-se, primeiramente, à análise da homogeneidade das variáveis envolvidas, através do teste de variância de Levene, de modo a se verificar se estavam cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. Os resultados obtidos ( $F=1.157$ ;  $p=.289$ ) demonstraram que as variáveis envolvidas não cumpriam os requisitos para o teste de homogeneidade, uma vez que,  $p$  foi superior a 0.5, sendo por isso utilizado o Coeficiente de Correlação de *Spearman*.

Realizada a correlação entre o auto-conceito e as atitudes face à escola foi possível observar que existe correlação entre as variáveis apresentadas, visto que,  $p=0.328$ , valor inferior a 0.5.

Tendo em conta que o valor do Coeficiente de Correlação de *Spearman* foi  $p=0.328$ , valor situado entre 0.2 e 0.39, podemos afirmar que esta é uma correlação significativa e positiva. Deste modo, os aumentos de um factor estão correlacionados significativamente com aumentos do outro factor, assim como, as diminuições de um estão correlacionadas significativamente com as diminuições do outro. Como tal, os dados evidenciam que os alunos com auto-conceito mais elevado têm atitudes face à escola mais positivas, da mesma forma que, os alunos com auto-conceito mais baixo têm atitudes face à escola menos positivas.

Este resultado responde positivamente à questão apresentada, uma vez que, um aumento no auto-conceito conduz também a um aumento nas atitudes face à escola. A literatura corrobora este resultado, visto que, num estudo realizado por Abreu, Veiga, Antunes, e Ferreira (2006), com uma amostra de 378 alunos do 4º e do 6º ano de escolaridade, utilizando a escala PHCSCS-2 (Veiga, 2006) e o *Questionário de Atitudes Face à Escola* elaborado por Candeias em 1997, foi possível observar a existência de correlações estatisticamente significativas entre as dimensões do auto-conceito e as atitudes face à escola.

Do mesmo modo, num estudo realizado por Henriques (2009), com alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, utilizando o PHCSCS-2 (Veiga, 2006) e um *Questionário sócio escolar*, elaborado por Henriques em 2008, foi, também,

possível verificar que à medida que a satisfação com o rendimento escolar aumenta, o auto-conceito geral e as sub-escalas “aspecto comportamental”, “estatuto intelectual” e “satisfação e felicidade”, também aumentam.

Analisando mais pormenorizadamente, podemos observar, através da tabela 5, que nem todas as sub-escalas do auto-conceito se correlacionam significativamente com as sub-escalas das atitudes face à escola.

Deste modo, de acordo com resultados indicados na *tabela 5*, não existe evidência suficiente para afirmar que as atitudes dos alunos face à aprendizagem esteja associada significativamente à percepção que os alunos têm acerca do seu aspecto físico ( $p=0.69$ ), uma vez que, os valores de  $p$  são superiores a 0.05. O mesmo acontece com a associação entre a percepção de motivação e a ansiedade ( $p=0.068$ ) e popularidade ( $p=0.175$ ), assim como, entre as atitudes face à aprendizagem e ansiedade ( $p=0.647$ ).

Por outro lado, no que diz respeito às restantes correlações, é possível afirmar que estas são significativas e positivas, uma vez que,  $p$  é inferior a .05.

Desta forma os resultados demonstram que os alunos que têm uma percepção positiva acerca do seu comportamento e estatuto intelectual escolar têm, simultaneamente, uma atitude face à escola positiva.

Do mesmo modo, o Factor VI – “popularidade” – encontra-se correlacionado com as atitudes face à aprendizagem e competência, sendo que, os alunos que consideram ter mais capacidade em fazer amigos e que se percebem nas relações com os pares mais positivamente, demonstram interesse pelas aprendizagens escolares e sentem-se competentes para aprender.

Por fim, analisando a tabela 5 pode-se verificar que os níveis de “satisfação e de felicidade” altos influenciam positivamente a “auto-percepção de motivação” e “competência”, assim como, as “atitudes face à aprendizagem”.

Tabela 5

*Correlação entre os factores da escala de auto-conceito e os factores das atitudes face à escola. Coeficiente de Correlação de Spearman*

	Auto-percepção de Motivação		Atitudes face à Aprendizagem		Auto-percepção de Competência	
	F	P	F	p	F	p
Aspecto Comportamental	0.221	0.006	0.345	<0.01	0.295	<0.01
Estatuto Intelectual e Escolar	0.304	<0.01	0.298	<0.01	0.410	<0.01
Aparência e Atributos Físicos	0.063	0.431	0.031	0.696	0.074	0.357
Ansiedade	0.146	0.068	0.037	0.647	0.207	0.009
Popularidade	0.109	0.175	0.159	0.046	0.161	0.044
Satisfação e Felicidade	0.305	<0.01	0.282	<0.01	0.336	<0.01

Comparando estes resultados com o estudo realizado, anteriormente, por Abreu et al. (2006), no qual as dimensões “satisfação e felicidade”, “popularidade” e “aspecto comportamental” se relacionaram significativamente com todas as dimensões das atitudes face à escola, o facto de nesta investigação apenas algumas dimensões estarem relacionadas pode estar associado à reformulação do questionário de atitudes face à escola, visto que, a versão utilizada por Abreu et al. (2006) era constituída pelas sub-escalas: “projectos futuros”, “relação com os professores”, “espaço vivenciado”, “tempo vivenciado”, “desinteresse pela frequência da escola” e “relação com os colegas” enquanto a versão utilizada neste estudo é composta pelas sub-escalas: “auto-percepção de motivação”, “atitudes face à aprendizagem” e “auto-percepção de competência”.

Outro aspecto importante a salientar é o facto de não ter sido possível constatar relação entre a sub-escala “aparência e atributos físicos” e as “atitudes face à aprendizagem”, assim como, entre a sub-escala “popularidade” e “percepção de motivação”, uma vez que a bibliografia (Faria 2005) refere que estas sub-escalas têm um papel importante no ajustamento psicossocial do indivíduo e que uma baixa percepção do aspecto físico, associada a baixos índices de popularidade, pode afastar os alunos de investimentos escolares. O facto de não haver relação pode estar associado ao facto de não se verificar baixos índices de auto-conceito, sendo por isso de cogitar que estes factores não têm influência quando o auto-conceito é positivo.



Por outro lado, as associações significativas entre as sub-escalas do auto-conceito – “aspecto comportamental”, “satisfação e felicidade” e “estatuto intelectual escolar” – com todas as sub-escalas das atitudes face à escola vão de encontro ao referido na literatura (Gomes, 2007; Henriques, 2009). Assim, é importante que o aluno sinta boas expectativas sobre si mesmo e sinta que os outros acreditam em si, de modo a manter uma atitude positiva sobre si e sobre a escola, uma vez que, a forma como o aluno aprende influencia a forma como se vê e se achar que é inferior aos colegas a motivação para aprender será mais baixa (Gomes, 2007). Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua percepção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

Questão 2. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto ao auto-conceito?

A segunda questão de investigação procurou analisar se existiam diferenças entre o auto-conceito de acordo com o ano de escolaridade, de forma averiguar se este altera do 4º para o 6º e 9º ano. No entanto, analisando a tabela 6 foi possível verificar que não existem diferenças significativas entre o ano de escolaridade e o auto-conceito, respondendo-se, por isso, negativamente à questão colocada.

Tabela 6

*Kruskal-Wallis. Diferenças no auto-conceito consoante o ano de escolaridade*

		n	M	Dp	X <sup>2</sup>
Auto-conceito total	4º ano	44	42.0	9.68	2.20 <i>p</i> = < 0.33
	6º ano	52	45.0	7.82	
	9º ano	61	21.0	8.22	

*M* = média; *Dp* = desvio-padrão; *X*<sup>2</sup> = estatística de teste de *kruskal-Wallis*

O facto de não existirem diferenças significativas no auto-conceito, mantendo-se positivo ao longo de todos aos anos de escolaridade não vai de encontro à literatura encontrada, visto que, esta salienta que existem alterações no auto-conceito ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Segundo Silva (2003), as interações com os outros, ao longo da vida, possibilitam a formação e o desenvolvimento de juízos, percepções e comportamentos do indivíduo.

Num estudo realizado por Peixoto (2003), com alunos do 7º, 9º e 11º ano, foi possível verificar uma diminuição no auto-conceito do 7º para o 9º ano e aumento do 9º para o 11º. Assim sendo, uma possível explicação para não haver alterações no auto-conceito pode estar relacionado com a escala utilizada. Sendo esta uma escala em que os alunos deveriam assinalar com “sim” ou “não” a 60 afirmações sobre si próprios, pode ter havido uma tendência para responder o que pensavam ser o esperado, assim como, em evitar assinalar a resposta “não”, uma vez que, enquanto pessoas é difícil para nós responder a afirmações sobre nós próprio com “sim” ou não”, ainda mais quando são frases que podem definir-nos enquanto pessoas e membros de uma sociedade. Deste modo sugere-se que em próximas investigações seja utilizada uma escala onde em cada item é descrito um determinado tipo de jovem, devendo o aluno assinalar a opção que melhor lhe corresponde, como ocorre na escala para avaliação do auto-conceito e da auto-estima de Peixoto e Almeida, construída em 1999.

Questão 3. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto às atitudes face à escola?

Observando a tabela 7, é possível responder afirmativamente a esta questão. Deste modo, segundo o teste de *Kruskal-Wallis* realizado, existem diferenças significativas nas atitudes que os alunos têm perante a escola consoante o ano de escolaridade que frequentam.

Tabela 7

*Kruskal-Wallis. Diferenças nas atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade*

		N	M	Dp	X <sup>2</sup>
Atitude face à escola total	4º ano	44	72.3	9.78	22.7 p=0.01
	6º ano	52	71.9	8.26	
	9º ano	61	67.0	6.63	

*M = média; Dp = desvio-padrão; X<sup>2</sup> = estatística de teste de kruskal-Wallis*

Uma vez que foi verificado diferenças significativas nas atitudes face à escola em geral, foram comparados as três dimensões das atitudes consoante o ano de escolaridade, de modo a ser possível fazer uma leitura mais abrangente dos dados.

Ao analisar a tabela 8, relativa às médias e desvios-padrão das diferenças entre as atitudes face à escola de acordo com o ano de escolaridade, foi possível verificar que,

apenas existem diferenças significativas na “atitude face à aprendizagem” dos alunos no que diz respeito ao ano de escolaridade que frequentam. A tabela 8 evidencia os valores médios, revelando que do 6º ano ( $m=34.2$ ) para o 9º ano ( $m=30.9$ ) há um decréscimo na atitude face à aprendizagem. Deste modo, os alunos do 9º ano distinguem-se significativamente dos alunos do 4º e 6º ano, por terem uma atitude menos positiva face às aprendizagens realizadas na escola.

Tabela 8

*Diferenças nos factores das atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>X</i> <sup>2</sup>
Auto-percepção de motivação	4º ano	44	31.1	4.94	$X^2 = 10.5$ $p=0.005$
	6º ano	52	31.5	4.42	
	9º ano	61	29.8	3.48	
Atitude face à aprendizagem	4º ano	44	35.5	5.36	$X^2 = 28.9$ $p<0.01$
	6º ano	52	34.2	4.16	
	9º ano	61	30.9	3.99	
Auto-percepção de competência	4º ano	44	16.0	2.16	$X^2 = 7.30$ $p=0.02$
	6º ano	52	16.2	2.45	
	9º ano	61	15.6	1.65	

*M = média; Dp= desvio-padrão; X<sup>2</sup>= estatística de teste de kruskal-Wallis*

Estas diferenças encontradas do 6º para o 9ºano nas atitudes face à aprendizagem, são corroboradas pela literatura (Marques & Costa, 1996; Parker, 2010; Peixoto, 2003). Nestes estudos, os alunos mais novos apresentavam atitudes mais positivas face à escola do que os alunos mais velhos, sendo exemplo mais detalhado, o estudo de Peixoto (2003), no qual os efeitos dos anos de escolaridade sobre as atitudes em relação ao trabalho escolar e às regras de conduta na escola sofreram um decréscimo do 7º para o 9ºano, voltando a aumentar do 9º para o 11º ano.

Estas representações sofrem influência de aspectos de ordem afectiva e relacional, nos alunos mais novos, e de aspectos de ordem cognitiva nos alunos mais velhos (Bastos, 2007). Deste modo, as dificuldades acrescidas a partir do 7º ano de escolaridade, confirmadas com o aumento dos níveis de retenção a partir desse momento, sendo que a taxa de retenção e desistência no 3º ciclo do ensino básico, em Portugal, é de cerca de 18,4% (Janeiro & Nobre, 2010), podem ser um factor explicativo da diminuição nas atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9ºano.

Estas dificuldades acrescidas fazem com que os jovens possam colocar um pouco de parte a importância da aprendizagem, dando maior relevo a outros factores de modo a manterem os seus índices de auto-conceito elevados. Alves-Martins et al. (2002) sustentam esta afirmação, sendo que, num estudo realizado pelos mesmos, verificaram que os alunos do 9º ano que se percepcionavam como menos competentes a nível escolar apresentavam alta percepção de competência em áreas não relacionadas à escola e depreciavam aquelas que estavam relacionadas à escola.

Correndo o risco de entrar pelo caminho dos estereótipos, este factor pode também estar relacionado com a fase de desenvolvimento em que estes jovens se encontram. Sendo a adolescência uma fase em que as amizades, música, desporto, actividades de lazer em geral, ganham outro relevo na vida dos alunos, estas podem ter alguma influência na diminuição das atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9º ano, sendo que são priorizadas outras coisas que não as aprendizagens escolares.

Questão 4. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto ao auto-conceito?

Tendo em conta que a investigação recolheu informação junto a alunos de ambos os sexos, achou-se pertinente observar se haviam diferenças significativas no que respeita ao auto-conceito consoante o sexo do inquirido.

De modo a verificar o pressuposto da normalidade e homogeneidade das distribuições utilizou-se o teste de homogeneidade da variância de Levene, para a análise das variáveis “auto-conceito total”, “aspecto comportamental”, “estatuto intelectual e escolar”, “aparência e atributos físicos”, “ansiedade”, “popularidade” e “satisfação”, consoante o sexo do aluno. Nesse sentido, todas as variáveis cumpriram os pressupostos necessários para a utilização de testes paramétricos, com excepção da sub-escala, “popularidade” ( $p=.041$ ), sendo por isso necessário utilizar o teste de Mann-Whitney para analisar esse factor enquanto as outras dimensões foram analisadas através do teste  $t$  de Student.

Tabela 9

*Diferenças no auto-conceito entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino*

	<i>t</i> de Student		Mann-Whitney	
	T	<i>p</i>	U	<i>p</i>
Auto-conceito total	1.97	.057		
Aspecto Comportamental	-.702	.484		
Estatuto intelectual e escolar	-6.85	.495		
Aparência e atributos físicos	.232	.817		
Ansiedade	6.86	.000		
Satisfação e Felicidade	1.07	.283		
Popularidade			2359.5	.010

T = estatística de teste t de Student; U = estatística de teste de Mann-Whitney

Neste sentido, foi possível verificar que apenas dois factores apresentaram diferenças significativas conforme o sexo: a popularidade (.010) e a ansiedade (.00). Assim, procedeu-se a uma análise das médias e desvios-padrão, apresentada na tabela seguinte (tabela 10), de modo a compreender melhor essas diferenças.

Os resultados evidenciaram que os rapazes apresentam uma média superior a nível das sub-escalas “ansiedade” ( $m=5.57$ ) e “popularidade” ( $m=7.17$ ) do que as raparigas, sentindo-se por isso, simultaneamente, mais populares e mais ansiosos.

Tabela 10

*Médias e desvios-padrão da diferença no auto-conceito entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino*

	Sexo	n	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Auto-conceito total	Masculino	78	44.9	8.31
	Feminino	79	42.3	8.64
Aspecto comportamental	Masculino	78	10.0	2.41
	Feminino	79	10.3	2.31
Estatuto intelectual e escolar	Masculino	78	8.79	2.88
	Feminino	79	9.10	2.72
Aparência e atributos físicos	Masculino	78	5.65	1.71
	Feminino	79	5.59	1.46
Ansiedade	Masculino	78	5.57	1.84
	Feminino	79	3.49	1.93
Popularidade	Masculino	78	7.17	1.58
	Feminino	79	6.94	1.97
Satisfação e Felicidade	Masculino	78	7.16	1.19
	Feminino	79	6.93	1.46

*M* = média; *Dp* = desvio-padrão

Deste modo, é possível responder afirmativamente à questão de que existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito ao auto-conceito.

Comparativamente a outros estudos (Faria, 2005; Henriques, 2009), nesta investigação também são os rapazes que apresentam resultados mais elevados no que diz respeito à popularidade, isto é, à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos e à maneira como se sente envolvido e desejado nas actividades de grupo.

O facto deste mesmo grupo de rapazes ter apresentado maiores índices de ansiedade do que as raparigas foi um resultado surpreendente no entanto, este também foi verificado no estudo de Henriques (2009).

As dimensões da popularidade e ansiedade não parecem componentes que caminhem juntos, podendo por isso levantar alguma discussão. No entanto, isto pode justificar-se pelo facto de a ansiedade ser uma característica do indivíduo, enquanto a popularidade é atribuída pelos outros.

Os itens da sub-escala de ansiedade reportam à dúvida, aos medos, às inquietações e às intranquilidades com que o sujeito se observa e enfrenta as situações, estando por isso relacionado com juízos e emoções negativas. Algumas das afirmações apresentadas nesta escala dizem respeito a momentos de ansiedade na sala de aula, como quando os professores fazem perguntas ou quando existem testes de avaliação. Neste sentido, os rapazes, ao se percepcionarem como mais populares e líderes nas brincadeiras e desportos, podem dedicar menos tempo aos estudos e por isso demonstrarem índices mais elevados de ansiedade do que as raparigas.

Por fim, outro aspecto que é importante salientar, é o facto de contrariamente a outros estudos (Faria e Fontaine, 1992; Fontaine, 1991; Paiva, 2009) onde as raparigas apresentam resultados inferiores no factor “aparência e atributos físicos”, nesta investigação não existem diferenças significativas. Seguindo esta logica, diferenças encontradas no factor “aspecto comportamental”, onde era esperado que as raparigas obtivessem, também, valores mais elevados. O que pode estar relacionado com o reduzido tamanho da amostra.

Questão 5. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola?

No que respeita a esta última questão formulada, pressuponha-se a existência de diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que diz respeito às atitudes face à escola. Neste sentido, de modo a analisar a homogeneidade da amostra foi realizado o teste de Levene para as diferentes dimensões das atitudes face à escola para os dois grupos, feminino e masculino.

Os resultados do teste de normalidade revelaram que as variáveis “atitude face à aprendizagem” ( $F=2.23$ ;  $p=.137$ ) e “auto-percepção de competência” ( $F=1.42$ ;  $p=.235$ ) possuem uma distribuição normal, cumprindo portanto o pressuposto relativo à normalidade das distribuições nos grupos em comparação, uma vez que  $p > 0.5$ . No entanto, as variáveis “atitudes face à escola total” e “auto-percepção de motivação” não cumprem com esses pressupostos sendo por isso necessário recorrer a testes não paramétricos, nomeadamente o teste Mann-Whitney.

A utilização do teste paramétrico  $t$  de Student foi realizada nas sub-escalas que cumpriram com os pressupostos para a utilização de um teste paramétrico, uma vez que era objectivo comparar médias de uma variável para dois grupos.

A tabela 11 demonstra os resultados encontrados para as diferenças entre o sexo feminino e masculino nas atitudes face à escola sendo que não foi possível encontrar diferenças significativas entre o sexo e as atitudes face à escola.

Tabela 11

*Diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola*

	$t$ de Student			Mann-Whitney		
	T	$p$	gl	U	$p$	gl
Atitude face à aprendizagem	.514	.608	2			
Auto-percepção de competência	-1.23	.217	2			
Atitudes face à escola total				3021.5	.834	2
Auto-percepção de motivação				2893.5	.509	2

T = estatística de teste  $t$  de Student; U = estatística de teste de Mann-Whitney

Relativamente a esta questão de investigação a hipótese foi refutada, uma vez que, não foram encontradas diferenças significativas entre o sexo e as atitudes face à escola. Este factor pode, também, estar relacionado com o tamanho da amostra, uma vez que apenas foram inquiridos, 78 alunos do sexo masculino e 79 alunas do sexo feminino.

Estes resultados vão no sentido oposto de outras investigações realizadas sobre o mesmo tema. Num estudo realizado por Marques e Costa (1996), no 9º ano de escolaridade, utilizando o *Questionário de atitudes face à escola* (Candeias, 1996), houve apenas uma sub-escala com diferenças significativas entre os dois sexos, a sub-escala “desinteresse face à frequência escolar”, sendo que foram as raparigas que apresentaram atitudes mais positivas. Na escala total, foram também as raparigas a manifestar atitudes mais positivas em relação à escola do que os rapazes. Como este, nos estudos realizados por Peixoto (2003) e Alves-Martins et al. (2002) foram também as raparigas a apresentar atitudes mais positivas face à escola do que os rapazes, revelando uma maior consonância por parte das raparigas com os valores veiculados pela escola.

O facto de não existirem diferenças significativas conforme o sexo no que diz respeito às atitudes face à escola, e sabendo que as atitudes são positivas, pode também sofrer influência das escolas onde foi realizada a investigação. Segundo Akey (2006), as escolas que envolvem os alunos fomentam um sentimento de pertença, um ambiente social de afecto, onde os professores e funcionários demonstram interesse na vida dos alunos dentro e fora da escola proporcionam atitudes positivas face à mesma. Desta forma, as relações entre alunos e professores e o clima na sala de aula estão positivamente associadas com os níveis de envolvimento dos alunos.



## **Parte III.**

### **Conclusões**

Chegando ao final desta investigação é necessário tecer algumas considerações no que diz respeito aos resultados obtidos, assim como, às suas implicações para a psicologia da educação e às limitações próprias de um estudo deste tipo, deixando sugestões para futuras investigações.

Esta investigação teve como objectivo principal analisar a existência, ou não, de relação entre o auto-conceito e as atitudes face à escola de alunos em fase de transição – 4º, 6º e 9º ano – de modo a que caso estivesse relacionado e houvesse necessidade, pudessem ser criados programas de intervenção, possibilitando uma intervenção preventiva que trabalhasse o auto-conceito e as atitudes face à escola, de modo a que quando os alunos transitassem de escola levassem uma percepção positiva sobre si e sobre a escola, facilitando assim a transição. Posto isto, foi possível verificar que, de facto, existe uma relação positiva significativa entre o auto-conceito dos alunos e as atitudes que têm perante a escola em todos os anos de escolaridade analisados.

Indo de encontro ao que Meneses et al. (2010) afirma quando diz que na escola os estudantes não perseguem unicamente objectivos académicos, perseguem igualmente objectivos sociais e relacionais, podemos verificar que estes alunos apresentam uma percepção positiva de si em todas as subescalas do auto-conceito – aspecto comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, popularidade, satisfação e felicidade e baixos índices de ansiedade. É importante manter estes níveis de auto-conceito positivo, uma vez que, no contexto académico, um auto-conceito positivo é importante tanto para o rendimento escolar, como para a adaptação social e bem-estar psicológico do aluno (Faria & Fontaine, 1992).

No entanto, foi possível verificar a existência de diferenças nas atitudes face à escola do 6º para o 9º ano, especificamente no Factor II – atitude face à aprendizagem. Esta foi uma dos resultados mais importantes deste estudo, uma vez que chama à atenção para a necessidade de trabalhar os factores relativos às atitudes face à aprendizagem desde cedo, possivelmente, desde o 6º ano, visto que é depois dessa fase que existe uma diminuição neste aspecto. Segundo Akey (2006), embora a aprendizagem envolva processos cognitivos e emocionais individuais, a motivação dos estudantes também é significativamente influenciada por uma rede de apoio e pelos seus relacionamentos. Neste sentido, ao serem realizados programas de intervenção que procurem combater a diminuição das atitudes face à aprendizagem, estes devem incidir,

não só nos conteúdos programáticos e nas aprendizagens em si, mas também, nas relações com os colegas, professores e funcionários da escola.

Outra consideração importante foi o facto de se terem verificado diferenças nas sub-escalas do auto-conceito – popularidade e ansiedade – dos rapazes para as raparigas.

A ansiedade, sendo mais elevada nos rapazes do que nas raparigas, é um factor a ter em atenção nesta população, uma vez que, segundo Goetz et al. (2010) têm sido encontradas relações entre emoções agradáveis, como o prazer e o orgulho, e o auto-conceito positivo, e emoções negativas, como raiva e ansiedade, relacionadas com um auto-conceito académico negativo.

Ao analisarmos tanto o auto-conceito como as atitudes não podemos esquecer que a transição é um factor iminente na vida destes alunos, o que pode ter alguma influência nas suas respostas, podendo por isso estar relacionada com o facto de os alunos do sexo masculino terem maior índice de ansiedade do que as raparigas. Neste mesmo sentido, o facto de haver uma diminuição nas atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9º ano, ganha ainda maior relevo. Tendo em conta que os alunos vão mudar de escola e também, muitas vezes mudar para métodos mais elevados de ensino, onde é necessário empenhar-se mais, torna-se imperativo trabalhar este factor de modo a evitar que haja um desinteresse total pela aprendizagem, ao transitar de ciclo.

Relativamente às limitações deste estudo, não podemos deixar de salientar o tamanho da amostra, o tempo e momento de aplicação e o facto de os alunos de 6º ano não transitarem de escola.

No que concerne ao tamanho da amostra, seria importante, numa investigação futura, recolher dados de mais alunos de cada ano de escolaridade, das várias escolas da região, tendo assim em causa outros factores que não só o sexo e o ano mas também o nível socioeconómico, o meio em que vive (urbano ou rural) e as características das diferentes escolas (maiores, mais pequenas, grau de exigência, tipo de relação professor/aluno). Uma amostra maior, e que fosse recolhida seguindo os parâmetros da amostragem probabilística, possibilitaria também generalizar os resultados obtidos à população, o que não ocorre com este estudo. Deste modo, não podemos esquecer que as informações recolhidas devem ser encaradas como elementos para novos estudos e não como conclusões definitivas.

Por outro lado, o tempo e momento de aplicação podem, também, ter sido um factor limitativo deste estudo. No que respeita ao tempo, uma vez que este estudo

esteve integrado no projecto RED, os alunos tiveram de preencher vários questionários, demorando cerca de 45min nas turmas de 6º e 9ºano e 1h30 nas turmas de 4º, este factor pode ter sido prejudicial no tipo de resposta dada assim como na motivação para responder aos questionários.

Os processos burocráticos também podem ter tido alguma influência negativa, uma vez que, devido à sua morosidade só foi possível aplicar os questionários no final do ano lectivo. Este factor fez com que o momento de aplicação não fosse o ideal, os alunos mais novos estavam inquietos com os preparativos para as festas da escola e os mais velhos queriam ir de férias e não preencher questionários. Por ser final de ano também não foi possível recolher mais dados, levando novamente à questão da amostra ser reduzida.

Por último, o facto de os alunos de 6º ano não necessitarem de transitar de escola faz com que não possam ser analisadas todas as implicações a esse nível. Deste modo, apenas podemos ter em conta os factores académicos como preditores de ansiedade, no contexto escolar, relacionados com esta transição, pelo que o ambiente e os colegas continuam a ser os mesmos.

Futuramente seria interessante realizar um estudo neste mesmo sentido mas utilizando outra escala de auto-conceito, uma vez que, o facto de esta escalar pedir aos alunos para responderem a afirmações sobre si, utilizando apenas “sim” ou “não” pode ter tido alguma influência nas respostas obtidas. Neste sentido, sugiro a escala de auto-conceito e auto-estima de Peixoto (2003), uma vez que esta é constituída por 10 sub-escalas, onde nove pretendem avaliar as auto-percepções nos domínios “competência académica”, “aceitação social”, “competência atlética”, “aparência física”, “atração romântica”, “competência matemática” e “competência a língua materna” e uma décima sub-escala avaliando a auto-estima, sendo uma escala mais abrangente e servindo, por isso, para completar os dados recolhidos por esta escala.

Por fim, seria também interessante um estudo longitudinal, com grande enfoque a partir do 6ºano de escolaridade, de modo a acompanhar melhor as alterações ocorridas nas atitudes face à aprendizagem e que relação essas alterações têm com as vivências dos alunos nessas fases da sua vida, dando também maior relevo ao impacto da escolar. Neste sentido, seria curioso realizar um estudo de carácter qualitativo, uma vez que as entrevistas possibilitam recolher informação a partir do contexto natural dos entrevistados, procurando interpretar os fenómenos a partir do significado que estes possuem para as pessoas (Denzin & Lincoln, 1994).

## **Referências bibliográficas**

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, 1(1), 25-53. Retrieved from <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/185/1/A2.pdf>
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Tese de doutoramento). Retrieved from: <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1268>
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52. Retrieved from <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1620>
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). *Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados*. Actas do Simpósio Internacional, Aveiro.
- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: an exploratory analysis. New York: MDRC.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203–215. Retrieved from [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7078/1/RGP\\_1514\\_Cong.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7078/1/RGP_1514_Cong.pdf)
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição para o ensino superior: apresentação de questionário de vivências académicas. In Veiga, M. & Magalhães J. (2000). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias Homenagem*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 14(1), 1138-1663. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12071>
- Alves-Martins, M., Amaral, V., Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., & Peixoto, F. (2002). Self-esteem and Academic Achievement among Adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-60. doi: 10.1080/01443410120101242.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93. Retrieved from: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15519/2/24201.pdf>

- Barros, A. (2011). A importância relativa dos papéis em estudantes universitários: relações com domínios do auto-conceito. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Bastos, H. (2007). A criança de transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescent's adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1131649?uid=38003&uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3&uid=38002&uid=67&uid=62&sid=21100974051583>
- Blakemore, S., Burnett, S., & Sebastian C. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. doi:10.1016/j.tics.2008.07.008
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 515-527. doi: 10.1007/BF03173102
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1979). doi: 10.1590/s0102-79721997000200013
- Canavarro, C., Canavarro, J., Pereira, A., Mendonça, D., & Reis P. (2005). *Stress escolar e ajustamento emocional e académico na mudança de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Minho.
- Cantin, S. & Boivin M. (2004). Change and stability in children's social network self-perceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289

- Carvalho, R., & Gomes, F. (2007). “Começar bem... do 4º para o 5º Ano!”: A experiência de um projecto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Madeira.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440597000514>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314. doi: 10.1016/j.jsp.2009.04.002
- Cleto, P. M., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de *coping* para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 13(1), 69-88. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21540>
- Codes, J.G. (1997). Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica. Madrid: Escuela Española.
- Coelho, V. (2008). Promoção do sucesso escolar na transição do 1º para o 2º ciclo: Apresentação de um programa de ajustamento social e escolar em contexto rural. Retrieved from [http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario\\_suc\\_edu/Vitor\\_Coelho.pdf](http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_suc_edu/Vitor_Coelho.pdf)
- Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescents to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence*, 12, 28-45. doi: 10.1177/0272431692012001002
- Correia, K. S., & Pinto, M. A. (2008). Stress, *coping* e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942008000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942008000100002&script=sci_arttext)
- Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2011, Dezembro). O papel dos pais na transição da criança para a escola. In: Tremblay R. E., Boivin, M., Peters, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [online]*, 1-6. Retrieved from <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Cowan-CowanPRTxp1-Parentais.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.



- Dessen, M. A., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Diaz, A. (2003). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66. Retrieved from <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?4>
- Emídio, R., Maia, J., Santos, A. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 491-499. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/72>
- Esteves, C. (2011). *Auto-regulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Faria, L. (2001). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17 (18), 109-118. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14783>
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23 (4), 361-371. Retrieved from [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf)
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L. & Santos, N. L. (2002). *O auto-conceito de competência na transição do Secundário para a Universidade*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.
- Faria, L. & Taveira, M. C. (2006). Avaliação dos Resultados da Intervenção Psicológica Vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico. Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora.
- Fontaine, A. (1991). O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14786?mode=full>

- Fontaine, A., Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 68-78. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14815>
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A., Ludtke, O., & Hall, N. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 44-58. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.10.001
- Gomes, M. (2007). Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico: contributo para melhorar a comunicação e bem-estar em contexto escolar (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/699>
- Guay, F., Litalien, D., Ratelle, C., & Roy, A. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-633. doi: 10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Harter, S. (1999). Construction of the self. A developmental perspective. New York: Guilford Press.
- Heaven, P. C., 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(1), 453-462. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00041-1
- Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, auto-conceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19 (1), 201-213. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.04.001
- Janeiro, I., & Nobre, A. (2010). *Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar: Um estudo de Relação*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Minho.
- Lipps, G. (2005). Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescent's academic achievement and psychological adjustment. (Report No. 242). Ottawa: statistics Canada. Retrieved from <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?lang=eng&catno=11F0019MIE2005242>

- Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Revista Interacções*, 1(1), 55-75. Retrieved from <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2169>
- Magalhães, S., Neves, S. P., & Santos, N. L. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 263-272. Retrieved from [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6960/1/RGP\\_10-24.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6960/1/RGP_10-24.pdf)
- Manning, M. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Student Services*, 11-15. Retrieved from [www.nasponline.org/families/selfconcept.pdf](http://www.nasponline.org/families/selfconcept.pdf)
- Marques, C. & Costa, E. (1996). Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9ºano. *Social Sciences*, 1-18. Retrieved from [http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit\\_face\\_escol\\_autoconceit\\_compert\\_rend\\_escol.pdf](http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compert_rend_escol.pdf)
- Meneses, H., Lemos., M. S., & Rodrigues, L. P. (2010). *A contribuição dos objectivos sociais para a contextualização da competência social em contexto escolar*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x
- Muller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013363010>
- Neves, P. N., & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar: apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 8(10), 283 - 294. Retrieved from <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6973>
- Nunes, M. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Paiva, M. O. (2009). *A dinâmica do auto-conceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Parker, A. (2010). A longitudinal investigation on young adolescents' self-concepts in middle grades. *Research in Middle Level Education*, 33(10), 1-13. Retrieved from <http://www.amle.org/Publications/RMLEOnline/Articles/Vol33No10/tabid/2225/Default.aspx>
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244. Retrieved from [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312004000100021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312004000100021&script=sci_arttext)
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). *Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o auto-conceito e a auto-estima*. Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). *Adaptação da escala de auto-conceito artístico para estudantes do ensino secundário*. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (Marques, Mendes & Carvalho, Trad.) Lisboa: Trajectos. (Originalmente publicado, 1995).
- Raimundo, R. C., & Pinto, M. A. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1150/115013462002.pdf>
- Rebelo, N., Silva, J., Candeias, A., Pomar, C., Neto, A., & Silva, S. (2011). *Questionário de atitudes face à escola (QAFE): Estudo Psicométrico com crianças e jovens do ensino básico*. VII Congresso Ibero-americano de avaliação/evaluación psicológica, Lisboa.
- Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: voices of highly mobile urban students. *Learn Inquiry*, 2, 113-125. doi: 10.1007/s11519-008-0029-1
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 127-133. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000200002&script=sci_arttext)

- Robinson, W. P., Tayler, C., & Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of Social Psychology*, 20, 387-403. doi: 10.1002/ejsp.2420200503
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanchez, F. J., & Roda, M. D. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120. Retrieved from: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art\\_1\\_7.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art_1_7.pdf)
- Santos, P. (2009). *A interferência do rendimento escolar no auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). *Formar para uma transição de sucesso: Intervenções do serviço de apoio ao estudante do instituto politécnico de Leiria*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares bem-estar e ajustamento escolar*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 26(2), 267-276. Retrieved from [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf)
- Silva, S. (2003). Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do auto-conceito (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440504001001>
- Stasiak, G. R. (2010). Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do stress pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.  
Retrieved from [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/55938/1/20174\\_ftp.pdf](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/55938/1/20174_ftp.pdf)
- Torres, D. P., & Neves, S. P. (2010, Fevereiro). *Estratégias de Aprendizagem, Auto-eficácia académica e rendimento escolar: estudo de um modelo de inter-relações*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Trivellato-Ferreira, C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (3), 549-558. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28442315.pdf>
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1 (1), 39-48.  
Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4672?mode=full>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.  
Retrieved from [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/wentzel98.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wentzel98.pdf)
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldewell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2004-95233-001>
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *J. Adolesc*, 31, 1-16. doi: 10.1016/0191-8869(94)90218-6
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22 (2), 203-217. doi: 10.1080/01443410120115265

## **Anexos**

**Anexo I**

**Carta de autorização da Secretaria Regional da Educação**







**REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**  
GOVERNO REGIONAL  
**SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS**  
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL



À Exma.  
Universidade da Madeira – Centro de  
Competência de Artes e Humanidades  
Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros  
9000-082 Funchal

GABINETE DO SECRETÁRIO

**SAIDA**

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

QF: 219 Pr: 2.28.7 2012/01/26

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PASSAGEM DE QUESTIONÁRIOS E TESTES  
NO ÂMBITO DO PROJECTO RED

Em referência ao Vosso ofício nº 109, datado de 12/01/2012, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exmº Senhor Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos de transcrever o teor do seu despacho exarado a 23/01/2012:

“Autorizo, sob a condição de informar quais as escolas em que pretendem actuar e sujeito à devida agilização e conveniência dos respectivos Directores e/ou Conselhos Executivos.”

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe de Gabinete

*Sara Relvas*

(Sara Relvas)

/FM



**Anexo II**

**Ofício encaminhado aos Directores das escolas**



*Exmo. Senhor Director da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*

No âmbito do Projecto de Investigação **RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses**, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora, venho solicitar a V. Exa. autorização para recolher dados na Vossa Escola, integrando uma rede definida a nível nacional. A realização do Projecto mereceu já a aprovação da CNPD (Comissão Nacional de Protecção de Dados) - anexo 1 - e da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

A fim de permitir uma melhor caracterização e contextualização do Projecto, nomeadamente no que tem a ver com a metodologia a utilizar, chama-se a atenção para os pontos a seguir incluídos.

#### PRINCIPAIS OBJECTIVOS

1. Compreender a complexidade do rendimento escolar (especialmente nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências), com base numa abordagem interdisciplinar, em que se cruzem variáveis pessoais, sociais e escolares.
2. Analisar o impacto das transições no rendimento escolar de alunos/as portugueses/as, nomeadamente em disciplinas nucleares e tendo em conta o mesmo leque de variáveis.
3. Avaliar o impacto dessas transições no desenvolvimento global dos/as alunos/as do 4.º ao 10.º ano de escolaridade, analisado em função do género e do capital cultural e socioeconómico.

#### METODOLOGIA

Para atingir estes objectivos, será utilizada uma abordagem interdisciplinar, predominantemente quantitativa, visando combinar as perspectivas psicológica, sociológica e educativa.

Utilizar-se-á, para o efeito, o método de convergência para estudos longitudinais, o qual permite a simulação de um estudo longitudinal de grande escala, assente, neste caso, na realização de estudos longitudinais de pequena escala, envolvendo os/as alunos/as nas transições do 1º para o 2º ciclo, do 2º para o 3º ciclo e deste para o Ensino Secundário.

A recolha de dados decorrerá nos anos lectivos de 2011-2012 e 2012-2013 do modo a seguir explicitado:

- a) Durante o ano lectivo 2011-2012, a recolha envolverá alunos/as que frequentam o 4º, 6º e 9º ano de escolaridade
- b) Durante o ano lectivo 2012-2013, incidirá sobre os/as alunos/as antes inquiridos/as que transitaram para o 5º, 7º e 10º ano.

Os pais/encarregados de educação serão também solicitados a colaborar, mediante o preenchimento de um questionário relacionado com as variáveis contextuais e um outro com as variáveis socioemocionais. Os directores de turma também deverão responder a este último.

Todas as fases de recolha de dados serão asseguradas por membros do Projecto que aplicarão os vários instrumentos de pesquisa (questionários e testes) relativos às diversas variáveis em estudo (*anexo 2*).

#### PRINCIPAIS RESULTADOS ESPERADOS

1. Contributos para o desenvolvimento de modelos teóricos explicativos das variáveis e das dinâmicas mediadoras do rendimento escolar.
2. Contributos para o desenvolvimento de políticas educativas sustentadas e adaptadas às características dos alunos e aos contextos educativos.
3. Elaboração de orientações para a formação de professores e para a educação parental.
4. Contributos para a melhoria do sucesso dos/as alunos/as, contribuindo para uma escola mais justa e mais inclusiva.

#### CUIDADOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS A ASSEGURAR

Confidencialidade dos dados recolhidos.

Consentimento informado dos/as legais representantes dos/as alunos/as envolvidos/as, bem como a anuência da própria criança ou jovem para participar no estudo.

Questionários e testes devidamente codificados para efeitos de tratamento estatístico.

Dados utilizados apenas para efeitos da investigação, não sendo tratados de forma individual mas sim no seu conjunto.

Dados pessoais conservados apenas durante o período necessário à recolha e ao tratamento de dados.

Os/As representantes legais terão à sua disposição um número de telefone e um endereço de e-mail para pedidos de esclarecimento, podendo a qualquer altura recusar a continuidade da participação do/a educando/a no estudo.

Os dados a obter em resultado do desenvolvimento do Projecto nas escolas participantes constituem o *corpus* nuclear do mesmo, sendo por isso absolutamente fundamentais para a boa consecução dos objectivos para ele definidos e, consequentemente, para as repercussões educativas que daí poderão advir. De salientar que os seus resultados e conclusões serão posteriormente disponibilizados.

**Agradeço, nesse sentido, a melhor colaboração, para que o contributo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco venha a ser efectivo para o Projecto e proficuo para a Educação.**

Universidade da Madeira, 26 de Março de 2012

**Anexo II**  
**Consentimento informado**



## **Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses**

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de questionários em contexto escolar.

*Exmo/a Senhor/a Encarregado/a de Educação,*

*O Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses é um projecto de investigação educacional financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora. Encontra-se devidamente autorizado pela Comissão Nacional de Protecção de Dados e pelo Ministério da Educação e Ciência.*

O principal objectivo deste Projecto é analisar o impacto das transições de ciclo (do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, do 2º para o 3º ciclo do ensino básico e do 3º ciclo para o ensino secundário) no rendimento escolar dos/as alunos/as portugueses/as, especialmente em disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas, tendo em conta vários factores associados ao desenvolvimento da criança ou do/a jovem e ao seu envolvimento cultural e socioeconómico.

Decorrerá durante 2 anos lectivos em várias escolas de Portugal, sendo organizado do seguinte modo:

1. Durante o ano lectivo 2011-2012, envolverá alunos/as que frequentam o 4º, 6º e 9º ano de escolaridade (neste ano lectivo, os/as alunos/as serão inquiridos em dois momentos: no 1º período e no final do 2º ou início do 3º);
2. Durante o ano lectivo 2012-2013, incidirá sobre os/as alunos/as antes inquiridos/as que transitaram para o 5º, 7º e 10º ano, respectivamente, sendo os inquéritos aplicados no final do 2º período ou início do 3º).

A recolha de dados será realizada pelos investigadores (professores ou psicólogos educacionais) que aplicarão vários questionários e testes relativos às variáveis em estudo (*variáveis escolares* - atitudes face à escola e às disciplinas escolares; *variáveis pessoais* - cognitivas, neurocognitivas, sociocognitivas e socioemocionais; *variáveis contextuais* - capital económico, social e cultural dos alunos).

Estes estudos revelam-se de extrema importância a nível educativo, permitindo compreender melhor

estes momentos cruciais do percurso escolar e as suas repercussões no rendimento escolar. Pretende-se, assim, contribuir para a definição de orientações educativas que sirvam a formação de professores e o desenvolvimento de políticas educativas mais ajustadas às características dos/as alunos/as e dos seus contextos educativos.

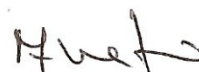
No decorrer do estudo será assegurado o devido respeito pelos cuidados éticos e deontológicos exigidos - o processo será mantido confidencial e os dados obtidos irão servir apenas para os efeitos desta investigação, não sendo tratados de forma individual mas sim no seu conjunto. Contudo, para que possamos acompanhar as crianças e jovens ao longo deste tempo, os instrumentos de recolha de dados serão identificados com nome e posteriormente codificados para efeitos de tratamento estatístico. Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os resultados obtidos disponibilizados no final do estudo.

A Escola/Agrupamento que o/a seu/sua educando/a frequenta foi seleccionada para integrar a rede de escolas que colaborarão no estudo a nível nacional. Tendo em conta que o/a seu/sua educando/a frequenta um dos anos de escolaridade abrangidos pelo estudo, **vimos solicitar a sua autorização para poder efectuar a referida recolha de dados.** Para além disso, solicitamos também nos indique os seus contactos (telefone e/ou e-mail) exclusivamente para, em caso de necessidade o/a conseguirmos contactar, pois este estudo irá decorrer ao longo de dois anos lectivos e torna-se necessário seguir os/as mesmos alunos/as. Os contactos que nos indicar serão utilizados apenas em caso de necessidade e só os investigadores terão acesso a eles.

Na expectativa de uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção que possa vir a dispensar ao Projecto e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Universidade de Évora, 7 de Novembro de 2011

O Investigador Responsável pelo Projecto



António J. Neto

(Professor Associado c/ Agregação)

**Contactos para Esclarecimentos:**

Universidade de Évora- Centro de  
Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)

Telef: 266768052

E-mail: projectored@uevora.pt

.....  
..... (destacável)

**Escola** \_\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ Encarregado/a de Educação do/a  
aluno/a \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano de escolaridade  
autorizo que este/a seja inquirido no âmbito da investigação *Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre o efeito das transições em alunos/as portugueses/as.*



**Declaro que fui devidamente esclarecido sobre as condições de realização do estudo e a forma como os dados pessoais irão ser recolhidos e tratados.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo IV**  
**Carta aos professores**



Centro de Competência de Artes e Humanidades  
Mestrado em Psicologia da Educação  
2011/2012

Exmo. Senhor(a) Professor (a),

Sou aluna de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, e estou a colaborar com a Universidade de Évora num estudo sobre “*Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal nos alunos Portugueses*”, no âmbito da minha tese, necessitando por isso de recolher dados junto aos alunos do 4ºano.

Venho por isso solicitar autorização para aplicar os questionários no horário da sua aula.

**Não teria qualquer incómodo, apenas necessitava que me disponibilizasse esse horário para aplicar os questionários.** Devido aos vários questionários envolvidos, penso que necessitaria de aplicar duas em duas sessões de 45 minutos.

Solicitaria apenas que entregasse os formulários de consentimento (que deixarei impressos na escola) aos alunos, para que entreguem aos pais e os tragam preenchidos.

Acrescento que este estudo está autorizado pela Secretaria Regional da Educação.

Envio juntamente o Ofício que entreguei na Direcção da Escola, caso ajude a esclarecer alguma dúvida. Esteja, também, à vontade para colocar qualquer questão. Desde já peço desculpa pelo incómodo que possa causar na dinâmica da sua aula.

Atenciosamente,

Liliana Gonçalves

**Contactos:**

E-mail: lilianagoncalves\_8@hotmail.com

Telemóvel: 963335158