



---

CENTRO DE COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS  
(DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO)

Percepções dos professores em  
relação ao sucesso escolar. O contributo  
do Desporto e da Psicologia na  
elaboração de estratégias de promoção e  
de intervenção na educação.

Sofia Mara Aveiro de Nóbrega  
Funchal, 2010



---

CENTRO DE COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS  
(DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO)

Percepções dos professores em relação ao sucesso escolar. O  
contributo do Desporto e da Psicologia na elaboração de estratégias de  
promoção e de intervenção na educação.

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Actividade Física e  
Desporto

Orientador: Professor Doutor Helder Manuel Arsénio Lopes  
Co-orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Pereira Soares



Sofia Mara Aveiro de Nóbrega

2010

## AGRADECIMENTOS

*“Uma pessoa para compreender tem de se transformar.” (Saint-Exupéry)*

Este trabalho foi fruto de um esforço colectivo, não só das pessoas que estiveram directamente implicadas em todo o processo, mas também de todas aquelas que indirectamente me apoiaram neste caminho, onde não houve espaço para a palavra desistir.

Ao meu orientador Professor Doutor Hélder Manuel Arsénio Lopes, por saber sempre intervir na hora certa indicando-me os vários caminhos a seguir, mas deixando-me o livre arbítrio. E por me dar espaço para evoluir e enfrentar as minhas próprias crises de conhecimento.

À minha co-orientadora e colega de profissão Professora Doutora Maria Luísa Pereira Soares, efectivamente a Psicologia é uma óptima ferramenta não só de investigação, mas também para lidar com os obstáculos que nos surgem constantemente e para aprendermos a lidar e a compreender os outros seres humanos que nos rodeiam.

Aos meus colegas de projecto, que tudo fizeram para estar sempre à altura das exigências que lhes eram impostas e que às vezes (não poucas) eram bem altas.

A todos os outros intervenientes envolvidos no projecto, desde a Secretaria Regional da Educação e à Direcção Regional da Educação que facilitou imenso todo o processo de recolha de dados, assim como todas as escolas e participantes que prontamente se disponibilizaram a aplicar e a preencher os questionários.

Aos meus amigos, que nunca me deixam sofrer sozinha. *“Acima de tudo, na vida, temos necessidade de alguém que nos obrigue a realizar aquilo de que somos capazes. É este o papel da amizade.” (Emerson)*

À minha família, pelo apoio incondicional que me dedicam, que sempre me mostraram que para ser verdadeira e autêntica teria de fazer aquilo que queria, aquilo

que achasse melhor, mesmo quando todas as evidências apontassem o contrário. Dar esperança a alguém é de certa forma, dar-se a si próprio, fazer acreditar que se é capaz.

A todos os que contribuíram, de alguma forma, para este trabalho, que me ajudaram a não me tornar numa caricatura de mim mesma e dos caminhos (estranhos, admito) que escolhi.

A jornada foi longa, cheia de obstáculos, sem atalhos e sem boleias. Mais que um exercício de conhecimento, tive de testar até onde estava disposta a ir para conseguir abordar duas áreas, uma mais familiar – a Psicologia, e outra menos conhecida - o Desporto. Pensar sobre os paradigmas que nos regem a mente implica um grande gasto de energia mental, mas o descobrir de novos caminhos é sempre algo desafiante, quebrar barreiras de sabedoria e testar novas formas de resolução de problemas. Compreendo que há vários pontos de vista sobre o mesmo assunto e é nessa diversidade que me revejo e percebo que nada é definitivo, nem na ciência, nem na vida.

*“Não devemos ter pena do que "perdemos" quando escolhemos, pois isso faz parte da natureza da liberdade. Cada vez que escolhemos algo, sacrificamos as outras possibilidades. No fundo, sermos livres quer dizer que temos alguma autonomia para escolhermos de que forma vamos renunciar a passar a vida fazendo tudo aquilo que nos apeteça. (Paulo Geraldo)”.*

***Em memória dos meus avós que já não habitam o plano  
terrestre.***

## RESUMO

O propósito deste estudo foi estudar as percepções de sucesso que os professores da RAM têm em relação ao sucesso dos alunos, e analisar estas percepções tanto a nível das medidas de combate ao abandono escolar, como ao nível dos factores de sucesso escolar. Procurou-se também averiguar a associação dessas mesmas percepções em relação aos dados biográficos (género, grau académico, experiência profissional, nível de ensino, idade).

A amostra foi constituída por 1056 professores, 340 do sexo masculino e 710 do sexo feminino (os restantes 6 foram omissos). As medidas para combater ou diminuir o abandono escolar e os factores e causas de sucesso foram determinadas através de um questionário que apresenta garantias de objectividade, validade e fidelidade.

O tratamento estatístico incluiu uma análise descritiva e uma análise inferencial através do Teste do qui-quadrado, de forma a se encontrarem associações significativas entre as variáveis em estudo e a poder explicar a natureza dessas relações.

Algumas das principais conclusões obtidas nesta pesquisa foram: 1) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar, relacionadas com a família/encarregados de educação; 2) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com os próprios professores; 3) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, organização escolar e o meio envolvente; 4) possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com os alunos; 5) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a família/encarregados de educação; 6) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os professores; 7) É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a estrutura/organização escolar e o contexto envolvente.

Palavras-chave: percepção, sucesso escolar, professores, medidas de avaliação

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the perceptions of success that teachers in RAM have in relation to students' success, and analyze these perceptions studying the measures to combat school dropout, as well as factors of school success. We also sought to investigate the association of those perceptions to the biographical data (gender, academic degree, professional experience, education level, age).

The sample consisted of 1056 teachers, 340 males and 710 females (the remaining 6 were omitted). Measures to combat or reduce the dropout and the factors and causes of success were determined through a questionnaire that provides guarantees of objectivity, validity and fidelity.

Statistical analysis included descriptive and inferential analysis through the Chi-square in order to find significant associations between the variables under study and could explain the nature of these relationships.

Some key findings from this research are: 1) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers on measures to combat or reduce the dropout rate related to the family ; 2) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers on measures to combat or decrease the dropout related to the teachers; 3) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers on measures to combat or reduce the dropout related to the structure, school organization and environment, 4) It is possible to identify possible variables that influence significantly teachers' perceptions about factors or causes of school success, related to the students, 5) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers about factors or causes of educational attainment related to family; 6) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers on factors or causes of school success related to teachers; 7) It is possible to identify variables that significantly influence the perceptions of teachers on factors or causes of school success related to the structure / organization of school and surrounding context.

Keywords: perception, academic success, teachers, evaluation measures

## RÉSUMÉ

Le but de cette étude était d'étudier les perceptions de succès que les enseignants ont la mémoire vive par rapport à la réussite des élèves, et d'analyser ces perceptions à la fois des mesures de lutte contre le décrochage scolaire, que sur les facteurs de réussite scolaire. Nous avons également cherché à étudier l'association de ces perceptions aux données biographiques (sexe, diplôme universitaire, expérience professionnelle, niveau d'éducation, de l'âge).

L'échantillon se composait de 1056 enseignants, 340 mâles et 710 femelles (les 6 autres ont été omis). Mesures pour contrer ou de réduire les abandons et les facteurs et les causes du succès a été déterminé par un questionnaire qui fournit des garanties de l'objectivité, la validité et la fidélité.

L'analyse statistique comprenait une analyse descriptive et inférentielle par l'intermédiaire du Chi-carré, afin de trouver des associations significatives entre les variables à l'étude et pourrait expliquer la nature de ces relations.

Certains résultats clés de cette recherche sont les suivants: 1) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les mesures pour contrer ou de réduire le taux d'abandon lié à la famille / les soignants; 2) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les mesures pour combattre ou diminuer le décrochage scolaire liés à des enseignants; 3) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les mesures visant à combattre ou à atténuer l'abandon liés à la structure, l'organisation scolaire et de l'environnement; 4) C'est possible identifier les variables qui influencent possible de manière significative les perceptions des enseignants sur les facteurs ou les causes de la réussite scolaire, liée à des étudiants; 5) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les facteurs ou les causes de scolarité liés à la famille / soignants; 6) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les facteurs ou les causes de la réussite scolaire concernant les enseignants; 7) C'est possible d'identifier les variables qui influencent significativement les perceptions des enseignants sur les facteurs ou les causes de la réussite scolaire liée à la structure / organisation de l'école et contexte environnant.

Mots-clés: perception, la réussite scolaire, les enseignants, les mesures d'évaluation

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Résumé.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de tabelas.....	x
Índice de quadros.....	xi
Índice de anexos.....	xiii
Introdução.....	2
1. Revisão da literatura	
1.1. Definição de percepção.....	5
1.2. Factores e causas de sucesso/abandono escolar.....	5
1.3. O Desporto.....	9
1.3.1. O desporto escolar.....	11
1.4. A Psicologia.....	12
1.5. A abordagem ecológica e ecocomportamental e sua influência na Psicologia da Educação	
1.5.1. Abordagem histórica.....	13
1.5.2. Quadro conceptual.....	14
1.6. O papel dos professores na promoção do sucesso escolar.....	16
1.7. A motivação como factor de sucesso escolar.....	18
1.8. Abordagem histórica do insucesso escolar.....	21
1.9. Políticas de combate ao insucesso em Portugal	
1.9.1. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).....	24
1.9.2. Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE).....	25
1.9.3. Políticas no âmbito das reformas no sistema educativo.....	25

1.10. CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde).....	25
2. Objecto de estudo	
2.1. Apresentação do problema.....	30
2.2. Objectivos do estudo.....	30
2.3. Hipóteses.....	30
2.4. Caracterização da amostra.....	31
2.5. Variáveis a estudar.....	36
3. Metodologia e procedimentos	
3.1. O projecto “Causas de sucesso e factores de abandono escolar”.....	39
3.2. Instrumento de pesquisa	
3.2.1. 1ª fase: Planeamento e construção.....	40
3.2.2. 2ª fase: Pré-teste.....	40
3.2.3. Aplicação dos questionários.....	41
3.3. Selecção da amostra.....	41
3.4. Condições de aplicação.....	41
3.5. Tratamento dos dados.....	42
3.6. Limitações do estudo.....	43
4. Apresentação e discussão dos resultados	
4.1. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a família/encarregados de educação	
4.1.1. Responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos educandos.....	45
4.1.2. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com os professores	
4.1.2.1. Acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades.....	48
4.1.3. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente	
4.1.3.1. Apoio psicológico em especial dos alunos em risco.....	49
4.1.3.2. Diversificar a oferta de actividades de desporto escolar.....	50

4.1.4. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente	
4.1.4.1. Equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos).....	51
4.1.4.2. Criação de equipas de trabalho a nível da turma que permitam detectar as necessidades dos alunos.....	53
4.1.4.3. Optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo.....	54
4.2. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os alunos	
4.2.1. Estabilidade emocional e afectiva dos alunos.....	56
4.2.2. Estilo de vida saudável.....	57
4.2.3. Motivação para aprender.....	58
4.2.4. Bom ambiente familiar.....	59
4.2.5. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a família/encarregados de educação	
4.2.5.1. Condição económico-financeira da família.....	60
4.2.6. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os professores	
4.2.6.1. Boa relação com os professores.....	61
4.2.6.2. Interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos para o sucesso escolar.....	61
4.2.7. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a estrutura, organização escolar e contexto envolvente	
4.2.7.1. Criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem.....	62
5. Conclusões e Recomendações	
5.1. Conclusões.....	64
5.2. Recomendações.....	67
Referências bibliográficas.....	70
Anexos.....	79

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual da idade da amostra.....	32
Tabela 2: Distribuição da amostra por género.....	32
Tabela 3: Distribuição da amostra por grau académico.....	32
Tabela 4: Distribuição da amostra por grupo disciplinar.....	33
Tabela 5: Distribuição da amostra por nível de ensino.....	34
Tabela 6: Distribuição da amostra por número de anos de ensino (experiência profissional).....	35

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da maior responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos (nível de significância 0,05) .....	46
Quadro 2: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores do acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades (nível de significância 0,05) .....	48
Quadro 3: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de apoio psicológico em especial dos alunos em risco (nível de significância 0,05) .....	50
Quadro 4: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de diversificar a oferta de actividades de desporto escolar (nível de significância 0,05).....	51
Quadro 5: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos (nível de significância 0,05).....	53
Quadro 6: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da criação de equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos (nível de significância 0,05).....	55

Quadro7: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo (nível de significância 0,05) .....56

Quadro 8: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à estabilidade emocional e afectiva dos alunos como factor de sucesso (nível de significância 0,05)..... 57

Quadro 9: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto ao estilo de vida saudável como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05) ... .....58

Quadro 10: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à motivação para aprender como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05)... .....60

Quadro 11: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à condição económico-financeira da família como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05) .....62

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Representação gráfica da distribuição da amostra de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores.....	80
ANEXO 2 – Representação gráfica da distribuição da amostra de acordo com o nível de ensino leccionado pelos professores.....	81
ANEXO 3: Comparação da percepção de responsabilizar mais os encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos de acordo com o grupo disciplinar dos professores.....	82
ANEXO 4: Comparação da percepção de responsabilizar mais os encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos de acordo com os anos de serviço dos professores.....	86
ANEXO 5: Comparação da percepção de responsabilizar mais os encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos de acordo com a idade dos professores.....	93
ANEXO 6: Comparação da percepção de acompanhar individualizadamente os alunos com maiores dificuldades de acordo com o género dos professores.....	95
ANEXO 7: Comparação da percepção de responsabilizar mais os alunos nas tarefas de aprendizagem de acordo com o género dos professores.....	96
ANEXO 8: Comparação da percepção de aumentar o apoio psicológico, em especial aos alunos em situação de risco de acordo com o género dos professores.....	97
ANEXO 9: Comparação da percepção de diversificar a oferta de actividades do desporto escolar consoante o nível de ensino dos professores.....	98
ANEXO 10: Comparação da percepção de diversificar a oferta de actividades de desporto escolar de acordo com as idades dos professores.....	102

ANEXO 11: Comparação da percepção de diversificar a oferta de actividades de desporto escolar de acordo com o género dos professores.....	104
ANEXO 12: Comparação da percepção de diversificar a oferta de actividades de deporto escolar de acordo com o grau académico dos professores.....	105
ANEXO 13: Comparação da percepção de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos de acordo com o grupo disciplinar dos professores.....	107
ANEXO 14: Comparação da percepção de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos de acordo com a idade dos professores.....	112
ANEXO 15: Comparação da percepção de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos de acordo com o género dos professores.....	114
ANEXO 16: Comparação da percepção de criar equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores .....	115
ANEXO 17: Comparação da percepção de criar equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos de acordo com o género dos professores.....	119
ANEXO 18: Comparação da percepção de equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos de acordo com o grau académico dos professores.....	120
ANEXO 19: Comparação da percepção de otimizar o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores.....	121
ANEXO 20: Comparação da percepção de otimizar o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o psicólogo de acordo com a idade dos professores.....	125

ANEXO 21: Comparação da percepção de otimizar o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o psicólogo de acordo com o género dos professores.....	127
ANEXO 22: Comparação da percepção de otimizar o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o psicólogo de acordo com o grau académico dos professores.....	128
ANEXO 23: Comparação da percepção da estabilidade emocional e afectiva de acordo com o grau académico dos professores.....	129
ANEXO 24: Comparação da percepção do estilo de vida saudável de acordo com os anos de serviço dos professores.....	130
ANEXO 25: Comparação da percepção do estilo de vida saudável de acordo com o género dos professores.....	136
ANEXO 26: Comparação da percepção da motivação para aprender de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores.....	137
ANEXO 27: Comparação da percepção da motivação para aprender de acordo com os anos de serviço dos professores.....	141
ANEXO 28: Comparação da percepção da motivação para aprender de acordo com o grau académico dos professores.....	147
ANEXO 29: Comparação da percepção da condição económico-financeira da família de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores.....	148
ANEXO 30: Comparação da percepção da boa relação com os alunos de acordo com o grupo disciplinar/curso dos professores.....	152
ANEXO 31: Comparação da percepção da boa relação com os alunos de acordo com o género dos professores.....	156

ANEXO 32: Comparação da percepção do interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos de acordo com o género dos professores.....	157
ANEXO 33: Comparação da percepção da criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem de acordo com o género dos professores.....	158
ANEXO 34: Comparação da percepção de acompanhar individualizadamente os alunos com maiores dificuldades de acordo com experiência profissional dos professores.....	159
ANEXO 35: Questionário utilizado no estudo sobre causas de sucesso e factores de abandono escolar.....	165

---

# INTRODUÇÃO

---

## Introdução

O sucesso escolar depende de inúmeros factores, alguns dos quais vão ser abordados em seguida.

Podemos afirmar que o aluno é o principal responsável pelo seu sucesso, mas também o são os professores, a família, enfim, todo o meio que o rodeia.

Várias discussões têm surgido no âmbito do sucesso/abandono escolar. A literatura e trabalhos publicados sugerem uma interacção entre vários contextos e actores sociais ligados à escola: a família e o sistema político, os professores e os grupos de pares, cada um com o seu devido valor e importância (Chaves, 1992; Bronfenbrenner, 1994; 1998; Formiga; Ros, Grad & Matinez-Sanchez, 1999; Formiga & Menezes, 2000; Formiga, Queiroga & Gouveia, 2001; Sampaio, Ferreira, Ludke, Gouveia & Omar, 2002; Formiga, 2007).

Certos grupos sociais influenciam directamente o êxito dos alunos, nomeadamente: a família (na figura dos pais) e a escola (na figura dos professores). Estes contribuem activamente na formação de condutas e atitudes que se querem desejáveis socialmente, ou seja, no desenvolvimento de papéis sociais que permitam evitar factores de risco e consequentemente comportamentos desviantes.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes. A primeira parte diz respeito à revisão da literatura centrada na problemática do sucesso e insucesso escolar e consequente abandono. De uma forma geral, será abordada a pertinência deste estudo tendo em conta as percepções dos professores, agentes sociais, sobre este fenómeno. Serão conceptualizados alguns conceitos bases assim como estudos importantes que nos permitam compreender o fenómeno de uma forma mais abrangente, tentando encontrar possíveis contributos da psicologia e do desporto como estratégias de intervenção para prevenir o abandono e potenciar o sucesso. Será feita referência aos conceitos de desporto e psicologia como forças motrizes capazes de originar mudanças e alterações comportamentais, cognitivas e mentais. Irá ser abordado o tema do sucesso escolar a nível dos factores que o condicionam, tanto a um nível individual como a um nível mais sistémico. Também se fará referência à forma como o desporto pode contribuir na promoção do sucesso escolar. Abordamos alguns casos de sucesso de programas educativos encontrados na literatura. Debruçar-nos-emos sobre o papel do desporto escolar como instrumento da melhoria da qualidade de ensino. Apresentar-se-á a Teoria

dos Sistemas, já ao nível da Psicologia como modelo compreensivo do papel dos vários intervenientes no processo de Educação. Este processo não seria possível sem mencionar a importância e relevância do papel dos professores na promoção do sucesso e da forma como a sua relação pode influenciar todo o processo ensino-aprendizagem. Consideramos ainda as Teorias da Motivação para melhor poder perceber as ligações que podem existir entre este conceito – a motivação - e a sua influência tanto na prática desportiva como na escola, funcionando desta forma como um factor de sucesso e podendo, através dela construir programas que sejam eficazes na taxa de retenção dos alunos. Por fim, e de uma forma geral, será feita uma abordagem histórica do insucesso escolar, assim como serão mencionadas políticas de combate realizadas em Portugal.

A segunda parte é constituída pelo objecto de estudo, apresentação do problema, objectivos, hipóteses, caracterização da amostra e variáveis a estudar. Na terceira parte do trabalho, aparece a metodologia e procedimentos, descrição do instrumento de pesquisa, a selecção da amostra, as condições de aplicação, a forma de tratamento dos dados, assim como as limitações do estudo. Na quarta parte, apresentamos e discutimos os resultados, ficando a quinta parte do trabalho encarregue das conclusões e recomendações.

Por último, surgem as referências bibliográficas, assim como os anexos.

---

## **1. REVISÃO DA LITERATURA**

---

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

Um tema importante a debater dentro da área da Psicologia, mais concretamente na Psicologia da Educação é a questão do sucesso escolar, que geralmente surge negativamente associado ao problema do insucesso.

### 1.1. Definição de percepção

Antes que mais, é importante definir o termo percepção, termo que atravessará todo este trabalho. Sendo assim, temos que perceber algo não é estar consciente de algumas coisas físicas (tais como carros e garrafas), mas sim estar consciente de entidades mentais: ideias, sensações, impressões, que não existem no mundo real, mas na nossa mente (Teoria da Filosofia da Mente, *cit in* Locke, 2004). Difícil é a tarefa de examinar estas entidades: a sua natureza, estado, existência, localização e o seu papel nas funções e na constituição da mente. Percepção é então o processo que envolve o reconhecimento e a interpretação de estímulos registados pelos nossos sentidos (Rookes & Willson, 2000) Nesta definição, a frase “ver para crer” torna-se assim obsoleta. A percepção vai além do simples olhar, daí o interesse dos psicólogos no estudo da mesma, na tentativa de compreender as complexidades nela escondida.

### 1.2. Factores e causas de sucesso/abandono escolar

É quase impossível dissociar o sucesso escolar do abandono escolar. Para reconhecer os factores que potenciam o sucesso é necessário identificar as causas do abandono. Existem vários modelos explicativos deste fenómeno multifactorial e multidimensional. Por um lado, o insucesso escolar pode conduzir a uma redução da auto-estima e da auto-imagem levando a problemas de comportamento e uma oposição por parte dos jovens em relação à escola o que poderá dar origem a um ciclo que em último caso culminará no abandono escolar, reforçado pela influência negativa dos pares – modelo auto-estima e frustração (Finn *cit in* Ferreira, 2005).

Outro modelo, da participação-identificação (Finn, 1989 *in* Sousa, 2003; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Beekhoven & Dekkers, 2005) refere que a

qualidade do ensino e as capacidades dos indivíduos influenciam o sucesso escolar obtido. Este conduz a uma maior identificação com a escola e um aumento dos sentimentos de pertença e de valorização em relação a esta, o que promove um ciclo de sucesso, caracterizado por um envolvimento nas actividades escolares.

Também Kaplan e Peck (1997, *cit in* Sousa 2003) avançam com um modelo que postula que o indivíduo se comporta de modo a minimizar as experiências negativas e a maximizar as experiências positivas. Um aluno que obtenha maus resultados na escola, pode ver a sua auto-estima prejudicada e vai-se desligando da escola uma vez que associa a esta sentimentos negativos.

Poderão ser várias as causas do abandono escolar: em relação à escola, factores psicológicos (baixa auto-estima e auto-confiança, auto-percepção negativa, atitudes negativas, baixas aspirações em termos educativos, profissionais e em relação ao seu futuro em geral, traços de personalidade próprios, problemas emocionais vários, fracas competências sociais e comunicacionais, sentimento de alienação em relação à sociedade e aos outros); factores familiares, económicos, sociais e demográficos.

Tendo estes aspectos em conta, Dupont e Ossandon (1987, *cit in* Azevedo, 1999) avançam com o perfil de um potencial aluno que abandona a escola: tem fraco rendimento escolar, sente ausência da empatia com os professores, não tem confiança em si, veicula expectativas de fracasso. Provém frequentemente de uma família não facilitadora (fortes conflitos, ausência de suporte emocional seguro e baixos níveis de educação), onde os pais reforçam comportamentos de abandono com vista à obtenção de um emprego, tornando este ciclo mais vicioso do abandono escolar.

Também a teoria atribucional de Seligman (*cit in* Ferreira, 2005) oferece um quadro de referência para abordar o abandono escolar: os indivíduos atribuem-se o insucesso, externalizando as causas para os seus sucessos. Isto significa que o seu sentimento de auto-eficácia não está bem construído, resultando em expectativas erradas. Surgida dentro da Psicologia Social, a Teoria da Atribuição estuda as relações entre a motivação e as atribuições causais. Da mesma forma, analisa discussões sobre auto-conceito e auto-estima, daí a sua importância para a esfera da educação. Segundo essa teoria, os alunos tem suas acções influenciadas por suas explicações causais e expectativas, que podem originar sucesso ou fracasso. Se, por exemplo, diante de uma disciplina, o aluno considerar que sua aprovação dependerá apenas do que fizer, sua forma de agir será consideravelmente diferente do que se considerar que o professor tudo fará para reprová-lo. Sob determinadas circunstâncias, o aluno (e qualquer pessoa)

pode adquirir o desânimo aprendido, que é a sensação de que “ *nada do que faço importa*”. Neste caso, o indivíduo não visualiza uma relação controlável por ele, determinando fortemente suas acções futuras. Weiner (1970) acredita ainda que falsas expectativas do professor o levam a ter comportamentos que têm influência no desempenho futuro do aluno. Assim sendo, as atribuições feitas às causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar provocam reacções emocionais e medeiam alterações na auto-estima, auto-conceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também influenciam as expectativas dos professores, e ajudarão a determinar suas acções futuras em relação aos alunos.

É importante verificar como os alunos atribuem causalidade aos resultados, sejam eles bons ou maus. Seligman (1991) mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir aos seus fracassos causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de actividade) e, a seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação específica considerada).

Seligman (1991) estuda três dimensões ou características do estilo atribucional ou atribuição causal: Permanência – duração, estabilidade ou instabilidade no tempo que atribuímos às causas dos sucessos ou dos fracassos; Penetração – quantas áreas da nossa vida são afectadas pela nossa sorte ou azar, e estas causas podem afectar-nos de forma global ou específica; Personalização – consiste na atribuição de causas internas ou externas ao sucesso ou ao fracasso. Atribuímos as culpas a razões imutáveis da nossa personalidade ou somos capazes de externalizar o problema e tornamo-nos responsáveis de produzir mudanças. Esta dimensão está relacionada com a auto-estima.

A consequência de um estilo atribucional pessimista “é a depressão, o desinteresse do aluno pela actividade académica ou – se for o caso – desportiva e, eventualmente, o abandono da escola.” (Rodrigues et al., 2000, pp. 397). Conforme as atribuições que os alunos fizerem para seus sucessos e fracasso, haverá reflexos na auto-estima, auto-conceito e expectativas futuras deles. Isto representa maior ou menor persistência nas actividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização.

Muitos factores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas direccionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes.

Atribuições inadequadas não só influenciarão as novas expectativas futuras, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como recompensas, punições e estímulos.

Outro factor importante é que estudos vêm demonstrando que os professores fazem atribuições sobre o fracasso escolar deslocando-o do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (Gama & Jesus., 1994; Maluf & Bardelli, 1991; Justa Neves & Almeida, 1996; Oliveira, 1998).

Adoptando essas crenças causais para o mau desempenho, falta de esforço e capacidade do aluno, desinteresse e condições sócio-económicas da família, fica difícil esperar que esses professores avaliem adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno, buscando assim maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes. A análise que esses professores farão do sistema educacional e da escola dificilmente contribuirá para a alteração dos padrões e estruturas inadequados.

A investigação na área das atribuições causais sugere que estas se diferenciam em função do género e do ano de escolaridade dos alunos. Em uma análise da literatura, as alunas poderão classificar as suas habilidades e a própria capacidade mais negativamente, demonstrando baixa expectativa de sucesso e maior recurso a factores externos para explicar os seus sucessos académicos (Martini & Del Prette, 2005). Por outro lado, os rapazes tendem a atribuir menos o fracasso à capacidade intelectual, preservando o seu próprio auto-conceito (Martini & Del Prette, 2005; Neves, 2002; Schlieper, 2001). Num estudo transcultural, Ferreira et. al. (2002) sugerem que os adolescentes atribuem o sucesso mais à capacidade, e as adolescentes mais ao esforço. No entanto, em muitos outros estudos, os valores obtidos não se diferenciaram de acordo com o género dos alunos (Barca & Peralbo, 2002; Barros et al., 1992; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Relativamente ao ano de escolaridade dos alunos, variável também associada à idade e ao desenvolvimento psicológico, alguns estudos apontam diferenças nas atribuições causais para o sucesso e para o fracasso que se diferenciam ao longo da escolaridade (Barca, Peralbo & Cadavid, 2003; Fernández, 2005). Por exemplo, os alunos mais novos valorizam mais o método ou a própria pessoa do professor, ao mesmo tempo que o recurso a causas internas para explicar o sucesso e o fracasso

escolar aumenta com a escolaridade (Faria, 1998; Gonzaga et al., 2006; Ramirez & Ávila, 2002).

### 1.3. O Desporto

O conceito de desporto tem sido alvo de várias definições ao longo do tempo. Vejamos de uma forma sucinta a sua evolução histórica segundo alguns autores citados por Pires (1988). Coubertain (1934) “o desporto é um culto voluntário e habitual de exercício muscular intenso suscitado pelo desejo de progresso e não hesitando em ir até o risco”; Gillet (1949) “uma actividade física intensa, submetida a regras precisas e preparada para um treino físico metódico”, Huizinga (1951) “jogar é uma actividade ou ocupação voluntária executada dentro de certos limites de tempo e de lugar de acordo com regras livremente aceites, mas absolutamente obrigatórias tendo o seu objectivo em si próprio, e sendo acompanhado por um sentimento de tensão, alegria e consciência de que isso é diferente da vida normal”; Bouet (1968) “a procura competitiva (actual ou potencial) da performance no campo do movimento físico afrontado intencionalmente com dificuldades”; Macintosh (1970) “desporto refere-se a todas as actividades físicas que não são necessariamente para a sobrevivência do indivíduo ou da raça e que são dominadas por um elemento compulsório”; Brohm (1976) “um sistema institucionalizado de prática competitivas de dominante física, delimitadas, codificadas, regulamentadas” (pp.101-102)

Como podemos constatar, não existem definições consensuais, quanto muito existem alguns pontos de vista convergentes, daí a dificuldade de operacionalização do conceito. Podemos então visualizar o desporto como um sistema aberto e dinâmico. Para Antonelli (1965, *cit in* Pires 1988), o desporto é composto por três factores: 1) o movimento (refere-se à actividade física), 2) o jogo (refere-se ao carácter recreativo e lúdico), 3) a agonística (refere-se à rivalidade no sentido da relação do desporto com «performance», considerando-o assim um sistema tridimensional. Já Sérgio (1982) propõe acrescentar uma nova dimensão: 4) a instituição, que supõe que os acontecimentos desportivos acontecem segundo normas específicas e conhecidas que fazem com que a sua organização seja possível. E porque vivemos de representações, precisamos de um modelo para compreender este fenómeno, que necessita de rigor técnico, científico e metodológico, daí a taxonomia das actividades desportivas,

proposta por Almada (2008) que tem por objectivo o agrupamento das actividades desportivas, segundo os comportamentos solicitados.

Segundo o mesmo autor é possível incluir as actividades desportivas em seis grupos: 1) desportos colectivos (privilegiam a divisão do trabalho por vários elementos de um grupo, o que implica dinâmica de grupo – desempenho de funções específicas e domínio da dinâmica das suas coordenações), 2) desportos de combate (privilegiam o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas), 3) desportos individuais (privilegiam o conhecimento de alguns aspectos do desportista; o desempenho é independente da forma de oposição do adversário), 4) desportos dos grandes espaços (privilegiam a relação do Homem com o meio em “espaços abertos”, 5) desportos de adaptação ao meio (privilegiam a relação com um meio diferente daquele a que o desportista automatizou já o domínio dos factores de integração, 6) desportos de confrontação directa (privilegiam o diálogo com o opositor, normalmente por meio de um objecto interposto).

“O desporto ninguém o nega, tem um peso enorme na dinâmica da sociedade em que se integra, em virtude dos meios que utiliza, das motivações que gera, dos recursos que mobiliza e das paixões que consegue despertar” (Almada, 1995, pp.51). Sendo assim, o desporto está na vida do Homem, consciente ou inconsciente, sendo fenómeno integrante e em constante transformação e desenvolvimento. O desporto envolve-se e deixa-se envolver na sociedade, no Homem e suas vidas. É útil por isso, estudar o conhecimento que o desporto pode ter sobre diversos temas, como por exemplo: o sucesso escolar. O desporto servirá de plataforma para transferir o trabalho a nível do desenvolvimento de competências relacionais e cognitivas, para tudo aquilo que o ensino pretende: a capacidade de elevar os resultados dos seus alunos.

O desporto surge-nos como transformação do Homem. Desde a Educação Física à Motricidade Humana. “Esta última apresentada como a psicologia, um objecto de observação igual ao observador, o que lhe dá uma posição de relevo em qualquer metodologia científica “ (Sérgio, 2003, pp.69). Desde a década de 60, assiste-se cada vez mais a uma mudança de paradigma que se traduz num “ novo discurso, centrado quer no movimento quer na motricidade” (Sérgio, 2003, pp.31). O desporto surge cada vez mais como uma aposta na ocupação das crianças e jovens e é-lhe atribuída crescente importância pelos pais na veiculação de valores e atitudes. A prática desportiva apresenta benefícios claros, mas estes dependem sobretudo da qualidade dessa mesma prática. O desporto apresenta virtudes a nível físico (e.g. combate à obesidade, reduz

risco cardiovascular, fortalecimento ósseo-muscular), psíquico (e.g. desenvolvimento da auto-estima) e social (e.g. partilha de sentimentos e sentimento de pertença ao grupo). O desporto aparece ainda como contexto propício à aquisição de valores: saúde, cooperação, respeito, amizade, justiça, multi-culturalidade, empenho e derrota.

### 1.3.1. O Desporto escolar

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (art.51º), as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas. As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

De acordo com a Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, que elaborou o Programa do Desporto Escolar, a prática desportiva nas escolas, para além de um dever decorrente do quadro normativo vigente no sistema de ensino, constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Isto porque, o desporto, no seu conceito mais geral, reúne algumas características que permitem uma intervenção na promoção do bem-estar pessoal (tanto físico como mental), tais como os previstos no princípio de igualdade “No acesso ao desporto ninguém pode ser privilegiado beneficiado ou prejudicado, em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica,

condição social, idade, deficiência ou orientação sexual “ (cf. artigo 5º Decreto Legislativo Regional nº 4/2007/M de 11 de Janeiro de 2007 – Lei de Bases do Sistema Desportivo da RAM, DR 1ª série – nº 8) que o torna terreno fértil para intervenção no âmbito do sucesso escolar.

#### 1.4. A Psicologia

Psicologia significa, de uma forma muito sucinta (e redutora) estudo da mente. É a ciência que estuda o comportamento e os processos mentais. Sendo considerada uma ciência social e humana, a Psicologia é regida pelas mesmas leis do método científico, ou seja, procura um conhecimento objectivo baseado em factos empíricos. A unidade básica de estudo da Psicologia é o indivíduo e o seu comportamento, sendo que este não pode ser compreendido sem que os processos mentais subjacentes sejam explorados. "A Psicologia possui um longo passado, mas uma história curta" (Ebbinghaus, 1908). A Psicologia tem origem na Antiguidade grega, mas só se separou da filosofia no final do século XIX.

Wundt, em 1879 fundou o primeiro laboratório psicológico em Leipzig (Alemanha), de forma a poder estudar os processos mentais mais simples. Este método foi muito criticado no sentido que tentava reduzir a complexidade do comportamento humano a simples sensações e dedicava-se apenas ao estudo de pequenas partes do mesmo. Para Wundt (1911), a Psicologia deve investigar os factos da consciência, as suas combinações e relações e, ultimamente, descobrir as regras que regulam estas relações e combinações.” Em 1890, o médico e filósofo americano William James propôs em seu livro “The Principles of Psychology” uma nova abordagem mais centrada na função da mente humana do que na sua estrutura. Para ele o objecto da psicologia eram os processos conscientes, que não se viam reduzidas à sua mera descrição, mas também à sua função. Por oposição surge a psicologia da forma – a Gestalt- que tinha os seus principais defensores em Wertheimer, Koffka, Kohler. Esta nova corrente recorria ao estudo dos processos de percepção, assumindo assim o lema: "O todo é mais que a soma das suas partes".

Outras correntes teóricas influenciaram a Psicologia tal como a conhecemos hoje, nomeadamente a Biológica, a Psicodinâmica, a Comportamentalista, a Cognitiva, a Humanista. Na perspectiva Biológica, o comportamento e os processos mentais que são compreendidos nas estruturas corporais e nos processos bioquímicos no corpo

humano, dando ênfase máxima à predisposição genética. Na perspectiva Psicodinâmica, que teve a sua origem nos trabalhos do médico Sigmund Freud (1856-1939) com pacientes psiquiátricos, afirmava que a natureza humana não é sempre racional e que as acções podem ser motivadas por factores não acessíveis à consciência. O comportamento é, desta forma, motivado por uma série de forças internas, que buscam dissolver a tensão existente entre os instintos, as pulsões e as necessidades internas de um lado e as exigências sociais de outro. A perspectiva Comportamentalista procura explicar o comportamento em relação aos estímulos do meio ambiente que o influenciam, ou seja, as condições ambientais em que determinado indivíduo se encontra, as reacções desse indivíduo a essas condições traduz-se num comportamento e este última tem as suas consequências. De forma a escapar destas correntes que se centravam (excessivamente) no comportamento, o Cognitivismo orientou o conhecimento do pensamento humano tendo em conta os seus processos - atenção, memória, compreensão, recordação, tomada de decisão, linguagem, entre outros. O Humanismo teve seu precursor no psicólogo Carl Rogers, que propõe que a personalidade humana é orientada no sentido do bem-estar e da saúde. Foi através deste pressuposto que criou uma nova abordagem – a psicoterapia em que se potencia o conhecimento, tornando a pessoa mais pré-disposta à experiência, assim como se encoraja a vivência existencialista do mesmo.

#### 1.5.A abordagem ecológica e ecocomportamental e sua influência na Psicologia da Educação

##### 1.5.1. Abordagem histórica

A Psicologia da Educação estuda como os seres humanos aprendem em ambientes educativos, a eficácia das intervenções educativas e a aplicação da Psicologia no ensino e nas escolas. Tem como objecto de estudo a aprendizagem e ensino ao longo da vida, de forma a privilegiar os estudos dos contextos ou ecossistemas onde a aprendizagem e o ensino têm lugar.

A abordagem ecológica tem seu início na Psicologia Ecológica (Barker & Wright, 1955,1960 *cit in* Bairrão, 1995), passando à Ecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1987 *cit in* Bairrão, 1995), tendo influência da Psicologia Ambiental (Prochansky, 1987 *cit in* Bairrão, 1995) e da Ecologia Comportamental (Willems, 1973, 1977 *cit in* Bairrão, 1995).

Kurt Lewin (1922) foi o primeiro autor a associar o termo ecológico à Psicologia. A abordagem ecocomportamental realça o impacto dos contextos físicos e sociais (ecologia social) sobre as diferentes pessoas com as quais a intervenção ocorre – crianças, pais, professores (Lutzken & Campbell, 1994 *cit in* Bairrão, 1995). A abordagem ecológica (Barker, 1968 *cit in* Bairrão, 1995) foi muito importante ao considerar o ambiente inseparável do comportamento humano. Já Bronfenbrenner (1974 *cit in* Bairrão, 1995) na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano fez célebre a frase “ *developmental psychology is the science of strange behaviour of a child in a strange situation with a strange adult*”, sendo assim um modelo que privilegia as relações dinâmicas recíprocas entre o indivíduo e o meio. Bronfenbrenner (1976 *cit in* Bairrão, 1995) vai ainda mais longe quando propõe três recomendações para a perspectiva ecológica no contexto educativo: 1) o indivíduo não deve circunscrever-se ao laboratório, mas sim ao quadro da vida real; 2) as condições e métodos de aquisição no quadro educativo são resultado de um conjunto de forças (características do aluno e meio ambiente habitual; relações e ligações entre os meios circundantes); 3) a experiência ecológica é o contraste sistemático entre dois ou mais sistemas ambientais ou entre seus componentes. A Psicologia Ambiental depara-se com problemas concretos da vida quotidiana dos indivíduos procurando a resolução de problemas reais. “A Psicologia Ambiental está centrada no problema, é uma abordagem ao mundo real e, por essa razão, deve ser necessariamente interdisciplinar nas suas orientações conceptuais metodológicas (Prochansky, 1982 *cit in* Bairrão, 1995)

### 1.5.2. Quadro conceptual

Na perspectiva ecológica dos sistemas, o desenvolvimento é visto como um processo sistemático e sucessivo de mudança que resulta de relações dinâmicas da pessoa em desenvolvimento e dos contextos com os quais esta interage. A mudança sistemática não é ilimitada. Pode estar estrangida pela história passada ou condições situacionais. O potencial da mudança sistemática é chamada de “plasticidade relativa” e é um princípio importante porque legitima a procura proactiva na adolescência por características da juventude e dos seus contextos que, simultaneamente, pode influenciar um conjunto de políticas e programas que promovem o desenvolvimento positivo (Lerner & Castellino, 2002).

A teoria dos sistemas ecológicos descreve como a mudança sistémica recai nas relações que existem em múltiplos níveis da interacção humana e subsequente funcionamento. A teoria está baseada em quatro conceitos principais e a sua relação dinâmica entre conceitos: características individuais, processo proximal, variáveis contextuais e temporariamente a natureza envolvente entre a pessoa e o contexto/ambiente. Os microssistemas são o nível mais proximal da ecologia humana e é definido como o conjunto de actividades padronizadas, papéis e interacções relacionais e experienciais que decorrem num determinado contexto (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Microssistemas incluem o grupo de pares e as influências familiares, enquanto que as políticas públicas, governos e sistemas económicos estão mais distantes, a nível de influências. Bengoechea (2002), argumentou que uma equipa de desporto jovem pode ser considerada um microssistema e encoraja investigadores a adoptar uma perspectiva ecológica no sentido de estudar estes contextos.

Os jovens podem estar envolvidos numa variedade de microssistemas (e.g. família, escolas, amigos), o que constituem os designados nichos ecológicos. Estes nichos são “regiões no ambiente que são especificamente favoráveis ou desfavoráveis para o desenvolvimento de indivíduos com certas características.” (Bronfenbrenner, 1979, pp.5-6).

A perspectiva ecológica e desenvolvimental proporciona um quadro conceptual que permite articular as variáveis pessoais e as contextuais, ultrapassando as dicotomias do “todo social” extrapessoal – das abordagens de cariz mais sociológico – e o “todo pessoal” intrapessoal – da tradição psicológica clássica – (Campos, 1992 *cit in* Gonçalves, 1998). A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1997; 1986 *cit in* Gonçalves, 1998) oferece a possibilidade de uma reconceptualização do desenvolvimento humano em geral no contexto de interacções significativas, dinâmicas e recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os seus contextos de vida. Os sujeitos não se constroem exclusivamente a partir de guiões, planos, projectos e recursos internos, mas estes entrecruzam-se com os guiões, planos, projectos e recursos do mundo dos outros (Gergen, 1989 *cit in* Gonçalves, 1998).

Esta perspectiva também proporciona um quadro de referência fundamental para a intervenção psicológica, colocando em questão as intervenções clássicas que limitam o âmbito da sua acção aos sistemas pessoais, para propor, em alternativa, o alargamento da intervenção aos contextos de vida mais imediatos (Gonçalves, 1998).

O sucesso escolar tem mais probabilidades de se tornar real quando escolas, família e comunidade se envolvem em objetivos comuns. O modelo ecossistémico (Bronfenbrenner, 1979) vê o comportamento como complexo e implicado em diferentes sistemas de vida. É este contexto teórico que permite entender os fenómenos socioculturais que os alunos trazem da família de origem, assim como faz prever desigualdades na escolaridade e no seu percurso.

A criança é o elo de ligação entre escola e família, havendo entre estas relações de desconfiança e receio. Sendo assim, uma abordagem sistémica deve ter em conta a sinergia que advém da rentabilização de recursos, criatividade e multidimensionalidades de diferentes saberes pessoais, técnicos e científicos de um trabalho em rede social (Santos, 1999).

Intervir sistemicamente na escola implica percebê-la como um todo (tipo de estrutura, leis e regras, modalidades de relação, suas interações com outros sistemas). Também é preciso salientar que todos passamos por ela e devido a isso temos representações que podem se tornar ambivalentes neste processo.

Uma intervenção do tipo sistémico, envolve estratégias construídas em grupo, *“adaptada, otimizada e em permanente avaliação”* (Santos, 1999). Nesta modalidade interventiva o psicólogo torna-se parte do processo, logo parte da mudança. Deverão ser seguidos os seguintes passos: diagnóstico, hipótese (s) sistémica (s), intervenção e leitura sistémica (limites, recursos, zonas de tensão, levantamento de pontos críticos, relações e regras formais e informais; papéis diferentes dos actores sociais envolvidos, potencialidades). Todas estas componentes requerem uma avaliação espaço-tempo, que deve sempre tentar a prevenção dos problemas do fenómeno em estudo.

#### 1.6. O papel dos professores na promoção do sucesso escolar

Alguns estudos demonstram o papel fundamental dos professores na promoção do sucesso: através das relações que estabelecem com os alunos, as qualidades do professor tais como, paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam o processo de aprendizagem. Cabe a este profissional a responsabilidade de observar os seus estudantes, de forma neutra evitando atribuições negativas. Também pode acontecer a valorização de certos comportamentos, reforçando os estudantes mais capazes, mesmo que não intencionalmente (Formiga, Gusmão, Queiroga, Gouveia, Maia, 2000 *cit in* Formiga 2007) e menor apoio aos mais limitados.

Estudos mais recentes sobre os professores debruçam-se sobre as percepções, atitudes e expectativas em relação aos alunos (Schiavioni e Martinelli, 2005). Mais recentemente, têm sido investigados sentimentos e crenças, auto-percepção, auto-conceito, auto-estima e auto-eficácia dos professores (Schiavioni e Martinelli, 2005). A nível das expectativas dos professores, o estudo “Pigmalião em Sala de aula” (Rosenthal e Jacobson, 1968) tornou-se célebre. Esta pesquisa foi feita com o intuito de estudar as expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos: de uma forma geral, chegou-se à conclusão de que alunos em quem eram depositadas as maiores expectativas, apresentavam as maiores probabilidades de progresso e de sucesso. Outros estudos sobre as percepções dos professores sobre os seus alunos foram conduzidos por Hiebert, 1892; Siegel, 1992; Macleod, 1994; Babad, 1995; Meltzer, Katzir-Cohen, Miller & Roditi, 1995, *cit in* Schiavioni e Martinelli, 2005). De uma maneira geral, as percepções dos professores revelam-se mais negativas para alunos indicados como tendo baixo desempenho e/ou dificuldades de aprendizagem (Schiavioni & Martinelli, 2005).

No desenvolvimento escolar, o professor parece ser uma pedra fundamental, estando directamente envolvido com as tomadas de decisão dos alunos, havendo uma relação recíproca nem sempre consciente. Pode ser relevante avaliar esta relação humana, uma vez que parece influenciar o sucesso escolar e o desenvolvimento de sentimentos positivos e reforço de atribuições causais positivas que aumentam a auto-estima, auto-eficácia e auto-confiança. Em último caso, pretende-se promover a educação para as escolhas e o empowerment dos estudantes, das famílias e das escolas.

De uma forma sucinta, questões relacionadas com o sucesso e o abandono escolar têm sido alvo de várias análises e de vários estudos. Desde o trabalho dos professores, à influência da família e do grupo de pares várias abordagens têm sido testadas e estudadas para tentar definir as melhores estratégias de intervenção e aumentar as probabilidades de êxito.

A par dos pais, os professores constituem um grupo que permite elaborar relações significativas com os alunos e influenciar o sucesso escolar dos mesmos. Sendo a escola uma instituição que investe nos jovens, as dicotomias família-escola e pais-professores são frequentes e contribuem para este processo de educação e de formação e desenvolvimento dos jovens, assim como na transmissão de valores (Formiga, 2002, Gouveia e Omar, 2002). Fruto destas relações, surgem alguns factores apontados como causadores de rendimento ou sucesso escolar, nomeadamente: o tipo de família, o

número de irmãos e a educação familiar- relacionados com a família) , a maturidade, o ritmo pessoal , interesses e aptidões específicas – relacionados com os indivíduos (Aragonés, 1995; Huici, 1995; Papalia e Olds, 1998), o que poderá permitir uma melhor avaliação e compreensão da relação aluno-professor-família e de como o seu equilíbrio pode ser usado como medida de combate ao abandono escolar.

Apesar dos professores retirarem satisfação e realização pessoal dos seus alunos, muito poucos irão concordar que se vivem tempos fáceis. Isto porque a cultura da culpabilização, de gestão e de locus de controle externo sobre os currículos e até os modos de ensinar são uma constante preocupação, reforçada pela constante inspecção (Pring, 2002). Os professores são vistos como instrumentos, pouco mais que “entregadores” dos programas escolares. A perda de um sentido de profissionalismo é sublinhada pela retórica governamental.

Conforme Pereira (s/d), é suposto o docente promover, como orientador e não como um mero transmissor de conhecimentos, o desenvolvimento total e harmonioso do discente, constituindo este último o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Pereira (s/d), o professor, nesta dessacralização do seu estatuto, não se assume como a única fonte de conhecimento disponível, existindo outras consideradas muitas vezes pelos alunos, com maior interesse e/ou utilidade. Todavia, face a programas extensos, tornou-se árdua a intenção de atender, valorizar e promover as diferenças individuais da nova massa de discentes.

### 1.7. A motivação como factor de sucesso escolar

Embora não seja indispensável à aprendizagem limitada a curto prazo, a motivação é necessária para o tipo de aprendizagem contínua envolvida na tarefa de dominar o tema de uma dada disciplina. Interessa por isso estudar este factor como influência do sucesso escolar.

A teoria da auto-determinação-SDT (Deci & Ryan, 1985) - macro teoria da motivação humana - centrada no desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contexto social, foca-se no nível de violação ou auto-determinação do comportamento. A SDT baseia-se no pressuposto de que os indivíduos são organismos activos, com tendências inatas para o crescimento psicológico e para a organização e integração das suas experiências num sentido coerente do self. Contudo, esta tendência natural não opera automaticamente. Requer alimento e apoio contínuo do ambiente

social para funcionar eficazmente. Ou seja, a SDT advoga uma visão dialéctica entre um organismo activo e integrador e os contextos sociais que ora nutrem, ora impedem a natureza activa do organismo.

Segundo esta teoria, são três os motores do desenvolvimento: o biológico, a aprendizagem e a motivação. A motivação é necessária para explicar e compreender o comportamento novo quando revestido de intencionalidade, i.e., nos casos em que a pessoa tem um papel mais activo. Assim sendo, a acção voluntária é explicada pela necessidade e conseqüente motivação para mudar défices ou atingir reforços. Neste sentido, a motivação constitui o motor do desenvolvimento, uma vez que os mecanismos nela envolvidos resultam de acção, voluntária e motivada, por parte do sujeito em desenvolvimento sobre o meio envolvente. Deste modo, para que os esquemas cognitivos se elaborem, para que as estruturas da personalidade se diferenciem, ou para que o self se actualize, é necessário que a pessoa aja sobre o seu próprio ambiente. Por conseguinte, a actividade motivada sustenta o desenvolvimento, em contraste com os estados amotivacionais, tais como o desânimo, a desistência ou as descargas reflexas (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Para que se verifique um desenvolvimento psicológico saudável devem ser satisfeitos três tipos de necessidades psicológicas básicas: necessidade de competência, necessidade de relacionamento e necessidade de autonomia. A primeira refere-se ao sentimento de eficácia, conduzindo, por isso, à procura de desafios e à tentativa de superação dos mesmos. A necessidade de relacionamento prende-se com o sentimento de ligação e de pertença. Por último, a necessidade de autonomia caracteriza-se pela autoria do próprio comportamento. Assim, o desenvolvimento passa pelo cumprimento destas necessidades e o sujeito, enquanto autor do seu próprio desenvolvimento, poderá estar mais ou menos motivado para alcançar estes objectivos. O desenvolvimento saudável resultará da relação harmoniosa entre as necessidades inatas e universais do sujeito e a capacidade do meio responder positivamente a essas solicitações. Por outro lado, a perturbação do desenvolvimento poderá ser vista como a incongruência resultante da insatisfação das necessidades básicas (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Tendo em conta as considerações acima mencionadas, parece-nos que actividades físicas têm tudo para ser intrinsecamente motivantes. Por outro lado, muitas pessoas esperam por algum tipo de recompensa material para participar em actividades físicas e outras sentem humilhação, incompetência, ansiedade e pressão quando desafiadas fisicamente.

A persistência no exercício está então relacionada com constructos motivacionais. Por exemplo, atletas jovens citaram diversão como a principal razão para a sua participação no desporto (Gill, Gross & Huddleston, 1983; Scalan & Lewthwaite, 1986). Estudos mais aprofundados revelaram que este sentimento de diversão resultavam em experiências de desenvolvimento a nível de competências motoras, atingir metas pessoais traçadas inicialmente e excitação, mais do que satisfação por ganhar, obter recompensas ou agradar os outros – estímulos extrínsecos (Wankel & Kreisel, 1985; Wankel & Sefton, 1989; Tsorbatzoudis, Alexandris, Zahariadis & Grouios, 2006; Hein & Hagger, 2007; Rose, Larkin, Hands, Howard & Parker, 2009). As três maiores razões para a participação na actividade física foram captadas pelo modelo da auto-estima (Harter, 1987), que foi posteriormente adaptado apenas à prática da actividade física por Weiss e Ebbeck (1996). Este modelo retrata as causas e consequências da auto-estima para o comportamento relacionado com a actividade física. A competência ou a percepção desta, assim como o suporte social representam factores determinantes da auto-estima, excitação e comportamentos daí resultantes. O suporte social advém dos pais, dos treinadores e do grupo de pares. O modelo fornece uma perspectiva desenvolvimental, devido às idades e diferenças de género, assim como as fontes da percepção da competência.

As crianças nascem intrinsecamente motivadas para serem fisicamente activas. Essa motivação se for mantida viva para o sucesso físico, liberdade e divertimento irá promover comportamentos saudáveis que aumentam a esperança média de vida.

Parece existir evidência científica suficiente que comprove os benefícios da actividade física. Mas apesar disso, apenas uma pequena parte da população está envolvida em algum tipo de actividade física leve e moderada. O que poderá explicar isso? Talvez a motivação.

Estudos motivacionais têm-se focado nos factores que iniciam, influenciam e modificam o comportamento. Teorias mais antigas focavam essencialmente em factores deterministas, por exemplo, impulsos instintivos (Freud, 1923/1962), impulsos fisiológicos (Hull, 1943) ou influências ambientais (Skinner, 1953). Apesar destas teorias ainda terem algum valor, a sua visão passiva dos indivíduos é alvo de crítica. Assim, White (1959) sugeriu que as pessoas são movidas pela necessidade de serem competentes ou eficazes em dominar os aspectos do ambiente envolvente. Quando o resultado desse domínio era positivo, surgia um “sentimento de eficácia”, o que internamente motivava comportamentos futuros. Esta teoria foi desenvolvida dando

origem à teoria cognitiva da evolução, isto é, a motivação intrínseca é orientada pela necessidade inata de competência e auto-determinação em lidar com o ambiente que nos rodeia. Os prémios advindos destes comportamentos reflectem-se a nível intrínseco, com sentimentos de satisfação, excitação e autonomia associados, ou seja, emoções positivas.

Na teoria da auto-determinação – SDT (Ryan, & Deci, 2000), a motivação é necessária para explicar e compreender o comportamento novo quando revestido de intencionalidade, i.e., nos casos onde a pessoa tem um papel mais activo. A motivação constitui assim o motor do desenvolvimento, uma vez que os mecanismos nele envolvidos resultam da acção, voluntária e motivada, do sujeito em desenvolvimento sobre o seu mundo envolvente. A auto-determinação pode ser usada em comportamentos de risco: 1) através das influências das normas sociais (pressão de grupo de pares, expectativas dos outros sobre os comportamentos); 2) como forma de regulação do afecto; 3) como forma de conduzir às necessidades psicológicas de autonomia, competência e sentimento de pertença (Ryan & Deci, 2007). Por outro lado, a participação de jovens em actividades desportivas tem sido associada com níveis elevados de concentração e motivação (Larson, 1994), o que permite que esta construção teórica tem aplicação num amplo conjunto de domínios, nomeadamente na adesão e manutenção da prática desportiva.

### 1.8. Abordagem histórica do insucesso escolar

Historicamente, o insucesso escolar foi conceptualizado de duas maneiras diferentes: numa delas o fenómeno é quantificado de forma a poder ser observado pela escola e seus agentes, e por outro lado, de forma mais complexa, difícil de quantificar, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes (Martins & Parchão, 2000). Encontrar as causas do insucesso escolar tem sido tema de várias teorias que se desenvolveram consoante a evolução do sistema de ensino.

Forquin (1988, *cit in* Martins & Parchão, 2000), explica que na teoria Meritocrática, o insucesso era explicado a partir do carácter individual, através de uma escala de valores medida através do Q.I. Esta teoria ainda reconhecia uma correlação entre o nível de conhecimentos e os lugares desempenhados na hierarquia social, legitimando a divisão da sociedade em classes.

Houve uma tentativa de explicar este modelo através dos modelos chamados culturalistas, nos quais o insucesso escolar e as condições de certas classes sociais estavam, correlacionados, uma vez que a transmissão dos saberes era muito divergente da transmissão feita pelas escolas. A família, nomeadamente na figura dos pais era a grande culpada, uma vez que estes eram culpabilizados de não transmitirem à sua prole as expectativas que lhes permitissem ter sucesso. A escola nestas teorias era vista com um lugar neutro e instrumento de mobilidade, cabendo ao indivíduo aproveitar o que em igualdade é posto à sua disposição (Forquin, 1988 *cit in* Martins & Parchão, 2000). Estas teorias deram lugar às teorias da reprodução cultural e social, na qual a escola aparece como instituição selectiva, atribuindo então responsabilidade pelo insucesso escolar à forma e estrutura que a escola apresenta (Cherkaoui, 1986 *cit in* Martins & Parchão, 2000).

À escola elitista, seguiu-se uma escola de massas onde se defende o acesso a todos, assim como o sucesso escolar, mas segundo Pires (1988 *cit in* Martins & Parchão, 2000) isto gera um paradoxo uma vez que “de uma escola unificada e democrática que se pretendia surgiu uma escola selectiva e elitista (só que agora ao invés do passado, destina-se a todos, conduzindo, não a um ensino elitista mas a um ensino massificado, pp.6)”.

Segundo Martins & Parchão (2000), é hoje possível delimitar grandes áreas e inventariar alguns aspectos anómalos em si e na forma como se articulam com os restantes elementos do sistema: 1) a rede escolar apresenta-se mal dimensionada, quer quanto ao número de alunos por estabelecimento de ensino, quer porque os obriga a sucessivas mudanças em função do ciclo frequentado e, não raramente, os alunos ficam sujeitos a fazer grandes distâncias-tempo-casa-escola; 2) a centralização do poder nos órgãos centrais do ministério e o confronto com interesses locais condicionarão não só o seu funcionamento como também os resultados; 3) a gestão dos estabelecimentos de ensino apresenta grandes lacunas, quer devido à falta de autonomia, quer devido à falta de preparação específica dos elementos que desempenham essa função; 4) a composição dos currículos escolares, que privilegiam os saberes académicos e não contempla as aptidões de certos grupos de alunos a os interesses locais; 5) a forma como os ciclos é ordenada, uma só saída, a Universidade, que de forma regressiva condiciona toda a sequencialidade anterior; 6) a relação impessoal e formal professor-aluno resultante do elevado número de alunos por professor e do tipo da sua formação e 7) por último,

merecem importância especial os papéis profissionais desempenhados pelos professores.

As causas que culminam no abandono escolar encontram-se sediadas na própria escola, no indivíduo e no (s) contexto (s) onde o aluno está inserido. As causas do fenómeno são múltiplas e complexas, combinando-se de forma interdependente (Lee e Ip, 2003; Abbott, Hill, Catalano e Hawkins, 2000, *cit in* Ferreira 2005).

Nas causas relativas à escola destacam-se: absentismo, atitudes negativas, falta de apoio dos professores, número elevado de alunos por turma, ofertas curriculares reduzidas, problemas sociais, falta de resposta às necessidades e expectativas dos alunos entre outros (Lee & Ip, 2003; Sousa, 2003; Beekhoven & Dekkers, 2005; Almeida & Ramos, 1992; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Trembay, 2000; Marchesi, 2006 *cit in* Ferreira, 2005).

Como factores individuais, alguns autores (Dunn, Chambers & Rabren, 2004; Marchesi, 2006 Christenson & Thurlow, 2004, *cit in* Ferreira, 2005) sugerem factores psicológicos, tais como: baixa auto-estima e auto-confiança, auto-percepção negativa, atitudes negativas, baixas aspirações em termos educativos, profissionais e em relação ao futuro em geral, vários problemas emocionais.

Temos ainda factores familiares (baixo nível sócio-económico, falta de supervisão das famílias, estilo parental permissivo), económicos (meios desfavorecidos), sociais (pertença a minorias étnicas) e demográficos (meios rurais com menores hipóteses de educação) (Nowicki, Duke, Sisny, Stricker & Tyler, 2005, *cit in* Ferreira, 2005). Daí a importância de reconhecer as anomalias registadas na escola enquanto instituição inquestionável de forma a melhor poder combater o abandono escolar. Mais uma vez, procuramos ir além da compreensão e do conhecimento do fenómeno a ser estudado, mas pretende-se uma abordagem que permita encontrar soluções práticas e viáveis tendo em conta a conjectura económica, política e social em que actualmente vivemos.

Numa perspectiva ecológica, a intervenção psicológica deve contemplar o indivíduo, o seu sistema familiar, a escola e/ou as políticas educativas, ou seja deve abranger todos os sistemas em que o indivíduo está inserido.

## 1.9. Políticas de combate ao insucesso em Portugal

### 1.9.1. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)

Com vista a promover o sucesso escolar, foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (1988), no âmbito do qual se adoptaram medidas, a fim de intervir sobre factores intrínsecos e extrínsecos do processo. Entre as acções levadas a cabo, destacam-se as seguintes: cuidados de alimentação; saúde e transportes; material escolar; apoio às famílias; alargamento da acção pré-escolar; educação especial; apoio pedagógico-didáctico; actividades de ocupação de tempos livres; iniciação profissional; entre outros. A questão do sucesso escolar todavia, continua ainda hoje a preocupar todos os intervenientes da comunidade educativa.

Os pais, como figuras modelares, constituem factor importante a ter em conta. Assim, verificou-se que as crianças cujos pais possuem habilitações académicas superiores, bem como um estatuto sócio-económico mais elevado, obtêm melhores resultados escolares. Realça-se a importância de promover o diálogo entre estas duas gerações; de aumentar a disponibilidade de ajuda da parte dos pais; de atribuir uma maior instrumentalidade à escola; e ainda de que os pais viessem a demonstrar expectativas positivas acerca do futuro dos filhos, a dialogar com os professores e a facultar materiais didácticos. Em suma, trata-se de satisfazer os três requisitos fundamentais de Mialaret: as condições gerais; as condições locais e as condições da própria situação educativa (*in* Pereira, s/d).

### 1.9.2. Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE)

Este instituto criado por Veiga Simão, então ministro em 1971 visava apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas e/ou psicológicas. A ajuda era providenciada através de: auxílios económicos directos (para o material escolar, alojamento, alimentação, transporte), alimentação, alojamento, seguro escolar e educação especial, entre outros. Isto permitiria ao aluno manter-se na escola, pois já tinha condições eficazes para esse efeito (Martins & Parchão, 2000).

### 1.9.3. Políticas no âmbito das reformas no sistema educativo

Com as reformas sucessivas no sistema educativo, houve a tentativa de intensificar esforços para combater o abandono escolar, quer a nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, das adaptações curriculares, da formação de professores, alterações de critérios de avaliação (Martins & Parchão, 2000). De uma forma ideal procura-se a homogeneização das condições (físicas, psicológicas, sociais e culturais) para que todos os alunos tenham acesso à escola e sucesso na mesma.

Se nas décadas de 60 e 80, o foco da investigação em abandono escolar fazia questão de salientar as características dos estudantes, das suas famílias e backgrounds culturais, procurando modelos que explicassem desta forma a sua saída da escola (Cervantes, 1965; Combs & Coley, 1968; Finn, 1983; Cipollone, 1986; Hammack, 1986; Mann 1986) sem questionar as políticas e práticas educativas, actualmente a investigação centra-se mais intensamente no repensar a escola e na sua função central – ensinar e preparar não só para a vida laboral, mas para a vida em todo o seu contínuo espaço-temporal (Bowen, 2006; Epstein, 1997, 2008; Cohen, Fuhrman & Mosher, 2007).

#### 1.10. CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde)

A CIF é um novo sistema de classificação inserido na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS) (World Health Organization Family of International Classifications - WHO-FIC), constituindo o quadro de referência universal adoptado pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população.

Diz-nos a OMS que a CIF é uma classificação com múltiplas finalidades, para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e sectores: saúde, educação, segurança social, emprego, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais. Foi por isso aceite pelas Nações Unidas como uma das suas classificações sociais, considerando-a como o quadro de referência apropriado para a definição de legislações internacionais sobre os direitos humanos, bem como, de legislação nacional.

“A CIF transformou-se, de uma classificação de “consequência da doença” (versão de 1980) numa classificação de “componentes da saúde”. Os “componentes da

saúde” identificam o que constitui a saúde, enquanto que as "consequências" se referem ao impacto das doenças na condição de saúde da pessoa. Deste modo a CIF assume uma posição neutra em relação à etiologia de modo que os investigadores podem desenvolver inferências causais utilizando métodos científicos adequados. De maneira similar, esta abordagem também é diferente de uma abordagem do tipo "determinantes da saúde" ou “factores de risco”. Para facilitar o estudo dos determinantes ou dos factores de risco, a CIF inclui uma lista de factores ambientais que descrevem o contexto em que o indivíduo vive.”(pp.8)

Sendo, a CIF um sistema de classificação com múltiplas finalidades elaborada para servir a várias disciplinas e sectores diferentes. Os seus objectivos específicos podem ser resumidos da seguinte maneira: proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde; estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais de saúde, investigadores, políticos e decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidades; permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo; proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde.

“Estes objectivos estão inter-relacionados dado que a necessidade de aplicar a CIF e a sua utilização requerem a construção de um sistema prático e útil que possa ser aplicado por vários utilizadores na política de saúde, na garantia da qualidade e na avaliação de resultados em diferentes culturas.

Desde a sua publicação como versão experimental, em 1980, a ICIDH tem sido utilizada para vários fins, por exemplo:

- como uma ferramenta estatística – na colheita e registo de dados (e.g. em estudos da população e inquéritos na população ou em sistemas de informação para a gestão);
- como uma ferramenta na investigação – para medir resultados, a qualidade de vida ou os factores ambientais;
- como uma ferramenta clínica – avaliar necessidades, compatibilizar os tratamentos com as condições específicas, avaliar as aptidões profissionais, a reabilitação e os resultados;

- como uma ferramenta de política social – no planeamento de sistemas de segurança social, de sistemas de compensação e nos projectos e no desenvolvimento de políticas;
- como uma ferramenta pedagógica – na elaboração de programas educacionais, para aumentar a consciencialização e realizar acções sociais. “ (pp.9-11)

Como a CIF é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, também é utilizada por sectores, tais como, seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais.

A CIF leva em consideração para a classificação: os factores contextuais que representam o histórico completo da vida e do estilo de vida de um indivíduo. Eles incluem dois componentes: factores ambientais e factores pessoais – que podem ter efeito num indivíduo com uma determinada condição de saúde e sobre a saúde e os estados relacionados com a saúde do indivíduo.

Os factores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Esses factores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho, enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar acções ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo.

Os factores ambientais estão organizados na classificação tendo em vista dois níveis distintos:

Individual – no ambiente imediato do indivíduo, englobando espaços como o domicílio, o local de trabalho e a escola. Este nível inclui as características físicas e materiais do ambiente em que o indivíduo se encontra, bem como o contacto directo com outros indivíduos, tais como, família, conhecidos, colegas e estranhos;

Social – estruturas sociais formais e informais, serviços e regras de conduta ou sistemas na comunidade ou cultura que têm um impacto sobre os indivíduos. Este nível inclui organizações e serviços relacionados com o trabalho, com actividades na comunidade, com organismos governamentais, serviços de comunicação e de transporte e redes sociais informais, bem como, leis, regulamentos, regras formais e informais, atitudes e ideologias.

A CIF é então, como podemos observar, uma classificação da funcionalidade e da incapacidade do homem. Ela agrupa, de maneira sistemática, os domínios da saúde e os domínios relacionados com a saúde. Dentro de cada componente, os domínios são

agrupados de acordo com as suas características comuns (tais como, origem, tipo ou semelhança) e ordenados segundo essas características. A classificação está organizada de acordo com um conjunto de princípios. Esses princípios referem-se à capacidade de inter-relação dos níveis e à hierarquia da classificação (conjuntos de níveis). No entanto, algumas categorias na CIF estão organizadas de maneira não hierárquica, sem nenhuma ordem, mas como membros iguais de um mesmo ramo. (pp.23)

---

## **2.OBJECTO DE ESTUDO**

---

## 2.OBJECTO DE ESTUDO

### 2.1. Apresentação do problema

A problemática do sucesso e insucesso escolar envolve diversas áreas e é necessário para os seus agentes conhecerem não só as causas e factores mas também medidas de prevenção e intervenção. Não podemos determinar apenas uma causa como determinante no sucesso/ insucesso escolar. Elas poderão ser de várias ordens, como por exemplo, biológicas, sociais, económicas, psicológicas podendo interagir entre si de forma dinâmica. Na revisão da literatura surgem várias questões que ainda estão em aberto. Sendo assim o nosso problema, de forma sucinta é o seguinte: compreender as percepções dos professores sobre o sucesso e o abandono escolar, assim como a importância que atribuem à Psicologia e ao Desporto no âmbito desta temática.

### 2.2. Objectivos do estudo

O objectivo deste trabalho passa por identificar se as percepções dos professores sobre o sucesso e o abandono escolar são influenciadas por variáveis como anos de serviço (experiência profissional), nível de ensino leccionado, idade, grau académico, grupo disciplinar e género.

### 2.3. Hipóteses

As hipóteses abaixo mencionadas foram elaboradas tendo em conta os objectivos previamente estabelecidos, assim como foram derivadas da pesquisa do conceito em estudo.

Hipótese 1: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar, relacionadas com a família/encarregados de educação.

Hipótese 2: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar, relacionadas com os próprios professores.

Hipótese 3: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar, relacionadas com a estrutura, organização escolar e o meio envolvente.

Hipótese 4: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com os alunos.

Hipótese 5: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com a família/encarregados de educação.

Hipótese 6: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com os professores.

Hipótese 7: É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com a estrutura/organização escolar e o contexto envolvente.

#### 2.4. Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 1056 professores que leccionam 3º ciclo e secundário em todas as escolas da RAM.

No que respeita:

a) À idade, verificamos que há uma grande representatividade para faixa etária 31 a 35 anos, seguindo-se os professores com idades compreendidas entre os 41-45 e 25 a 30 anos.

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Inferior a 25 anos	13	1,2
25 a 30 anos	149	14,1
31 a 35 anos	249	30,7
36 a 40 anos	324	25
41 a 45 anos	150	14,2
46 a 50 anos	86	8,1
51 a 55 anos	39	3,47
56 a 60 anos	13	1,2
61 a 65 anos	3	0,3
Superior a 65 anos	1	0,1

Tabela 1: Distribuição percentual da idade da amostra

b) Ao gênero, a amostra é majoritariamente feminina (67,2%).

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Masculino	340	32,2
Feminino	710	67,2

Tabela 2: Distribuição da amostra por gênero

c) Ao grau acadêmico, 91,1% da amostra apresenta o grau de licenciado, seguido de 5,8% com grau de mestre. Professores com grau de doutoramento apresentam um valor meramente residual.

<b>Grau acadêmico</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Bacharelato	13	1,2
Licenciatura	962	91,1
Mestrado	61	5,8
Doutoramento	2	0,2
Outro	15	1,4

Tabela 3: Distribuição da amostra por grau acadêmico

d) Ao grupo disciplinar/curso que leccionam, a amostra encontra-se muito dispersa, destacando-se a Matemática (9,3%), seguida de Físico-Química (7,3%) e Inglês (6,8%).

<b>Grupo disciplinar</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Educação Física e Desporto	70	6,6
Geografia	46	4,4
Economia	12	1,1
Informática	35	3,3
Português	68	6,4
Inglês	72	6,8
EMRC	9	0,9
Matemática	98	9,3
História	47	4,5
Físico-Química	77	7,3
Francês	40	3,8
Filosofia	28	2,7
Artes Visuais	47	5,4
Português, Inglês e Grego	1	0,1
Português, Latim e Grego	3	0,3
Educação Tecnológica	18	1,7
Educação Visual	8	0,8
Biologia e Geologia	66	6,2
de 2 grupos disciplinares	11	1,0
Português e Inglês	5	0,5
Matemática e Ciências	1	0,1
Inglês e Alemão	3	0,3
Português, Estudos Sociais e História	2	0,2
Electrotécnica	1	0,1
Educação Artística	3	0,3

Tabela 4: Distribuição da amostra por grupo disciplina

e) Em relação ao nível de ensino que leccionam, verificamos que as percentagens mais elevadas são 1,2 ou 3 anos do 3º ciclo (24,5%), 1, 2 ou 3 anos do secundário e 3º ciclo e secundário (ambos com 12,3%).

Nível de ensino	Frequência	Porcentagem
7º	67	6,3
8º	48	4,5
9º	45	4,3
10º	26	2,5
11º	40	3,8
12º	29	2,7
Curso técnico-profissional	13	1,2
Curso superior (politécnico ou universidade)	6	0,6
1,2 ou 3 anos do 3º ciclo	259	24,5
1,2 ou 3 anos do secundário	130	12,3
3º ciclo e secundário	130	12,3
secundário e técnico-profissional	24	2,3
secundário e curso superior	11	1,0
outro	74	7,0
3º ciclo, secundário e curso superior	7	0,7
3º ciclo, secundário, curso superior e curso técnico-profissional	6	0,6
3º ciclo e outro	45	4,3
secundário e outro	16	1,5
2º ciclo e outro	3	0,3
3º ciclo e curso técnico-profissional	14	1,3
3º ciclo secundário e outro	8	0,8
3º ciclo e curso superior	29	2,7
3º ciclo e curso técnico-profissional	3	0,3

Tabela 5: Distribuição da amostra por nível de ensino

f) Ao número de anos de serviço, 22,6% da amostra tem idades compreendidas entre os 0-5 anos, 30,4% da amostra tem idades compreendidas entre 6-10 anos, 22,9% da amostra tem idades compreendidas entre os 11-15 anos. Dos 21-25 anos temos 11,8% dos professores, dos 26-30 anos 4%, dos 31-35 anos 2% e por fim, com idades superiores a 35 anos constitui 0,6% da amostra.

<b>Número de anos de serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
0	10	6,6
1	18	4,4
2	18	1,1
3	32	3,3
4	28	2,7
5	48	4,5
6	50	4,7
7	69	6,5
8	57	5,4
9	68	6,4
10	78	7,4
11	51	4,8
12	70	6,6
13	50	4,7
14	42	4,0
15	30	2,8
16	23	2,2
17	14	1,3
18	35	3,3
19	20	1,9
20	33	3,1
21	19	1,8
22	24	2,3
23	15	1,4
24	12	1,1
25	8	0,8
26	11	1,0
27	7	0,7
28	9	0,9
29	5	0,5
30	9	0,9
31	6	0,6
32	6	0,6
33	3	0,3
34	4	0,4
35	1	0,1
36	1	0,1
37	2	0,2
38	1	0,1
39	1	0,1

Tabela 6: Distribuição da amostra por número de anos de ensino (experiência profissional)

g) À nacionalidade: 96,4% da amostra é de nacionalidade portuguesa e os restantes não responderam.

## 2.5. Variáveis a estudar

Foram seleccionadas dos questionários, apenas variáveis das medidas usadas para combater ou diminuir o abandono escolar e dos factores de sucesso escolar, mais precisamente oito questões de cada uma das dimensões atrás referidas, que considerámos as mais pertinentes de acordo com aquilo a que nos propusemos inicialmente e tendo em conta a revisão da literatura existente sobre o fenómeno em causa. Assim sendo, em baixo discriminamos as questões utilizadas para proceder à análise estatística.

No que diz respeito às medidas para combater ou diminuir o abandono escolar foram escolhidas:

- Medidas relacionadas com a família/encarregados de educação, nomeadamente: *“responsabilizar mais os Encarregados de educação pelo ensino dos educandos”*;
- Medidas relacionadas com os professores: *“acompanhar individualizadamente os alunos com maiores dificuldades”* e *“responsabilizar mais os alunos nas tarefas de aprendizagem”*;
- Medidas relacionadas com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente: *“aumentar o apoio psicológico em especial aos alunos em situação de risco”, “diversificar a oferta de actividades de desporto escolar”, “equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos”*; *“criar equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos”* e *“optimizar o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o psicólogo”*.

Já no que concerne aos factores ou causas de sucesso escolar

- Factores relacionados com os alunos: *“estabilidade emocional e afectiva”, “estilo de vida saudável”* e *“motivação para aprender”*;
- Factores relacionados com a família/encarregados de educação: *“ bom ambiente familiar”* e *“condição económico-financeira da família”*;

- Factores relacionados com os professores: *“boa relação com os alunos”* e *“interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos”*;

- Factores relacionados com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente: *“criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem”*.

---

### **3.METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

---

### 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

#### 3.1. O projecto “Causas de Sucesso e Factores de Abandono Escolar”

Este trabalho subordinado à temática do sucesso escolar, enquadra-se no projecto apresentado à Fundação para a Ciência e Tecnologia intitulado: Causas de Sucesso e Factores de Abandono Escolar, da autoria da professora Ágata Aranha, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Este projecto que integra um grupo de vinte e oito Doutores e investigadores, teve origem no Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD), sediado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do qual fazem parte, em consórcio, entre outras instituições do ensino superior, a Universidade da Madeira (Departamento de Educação Física e Desporto).

O estudo foi implementado em várias regiões de Portugal, incluindo uma amostra dos alunos e professores do ensino secundário e 3º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Foram também inquiridos os alunos que regressam à escola após pelo menos um ano de abandono. Os resultados do estudo podem constituir um auxílio à tomada de decisão das organizações com responsabilidades nos programas de combate ao insucesso escolar.

Na Madeira a amostra representativa dos estudantes do 3º ciclo e do ensino secundário, inclui escolas privadas, bem como uma amostra de alunos maiores de 23 anos de idade que regressaram à escola. Pretendeu-se, por um lado, ter um conjunto de dados sobre as causas do abandono e os factores de sucesso escolar, provenientes dos alunos que estão no sistema de ensino, e por outro, o ponto de vista dos alunos regressados ao sistema.

A recolha de informação sobre o fenómeno em estudo foi ainda mais englobante pois foi possível contar com a participação dos professores dos mesmos níveis de ensino. A recolha de informação foi efectuada através de questionários diferenciados para cada um dos grupos a inquirir, que passaram por três fases distintas: reformulação, pré-teste e aplicação.

Para o sucesso do projecto de estudo foi necessário o contributo de um conjunto de colaboradores entre os quais destacamos: os elementos responsáveis pela aplicação e recolha dos questionários, os professores dos dois níveis de ensino em estudo, os

professores especialistas, os responsáveis da Secretaria Regional de Educação e da Direcção Regional de Educação e os responsáveis executivos das escolas. Houve ainda o envolvimento de alunos da Universidade da Madeira, não só do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto bem como dos mestrandos em Actividade Física e Desporto, de forma a poder assegurar um grupo suficiente para tratar os dados estatísticos e contribuir para a produção de relatórios parciais.

### 3.2. Instrumento de pesquisa

#### 3.2.1. 1ª Fase: Planeamento e construção

O questionário usado foi o elaborado e enviado pela Universidade de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro (UTAD), com algumas alterações, tendo em conta a realidade da Região Autónoma da Madeira e a adaptação que tivemos de fazer, uma vez que, também quisemos incluir variáveis relacionadas com o contributo da psicologia e do desporto como mecanismos de intervenção no fenómeno do sucesso escolar.

#### 3.2.2. 2ª Fase: Pré-teste

Os questionários com as alterações introduzidas foram analisados por quatro especialistas da UMa (dois das Ciências da Educação e dois das Ciências do Desporto). Posteriormente foram escolhidas aleatoriamente duas escolas de três concelhos da RAM (Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz) e aplicámos os mesmos a professores que representassem a população na qual estão inseridos (um professor de cada lectivo do 7º ao 12º ano em que pelo menos um dos professores de um desses ciclos tivesse mais de dez anos de serviço). Após comparação de sugestões (a nível da compreensão de certos termos e conceitos) e dificuldades (clareza das perguntas) que surgiram nesta aplicação os questionários foram reformulados até chegarem à sua versão final.

### 3.2.3. Aplicação dos questionários

Os questionários (cf. anexo 35) são então constituídos predominantemente por questões fechadas com cinco níveis de classificação (escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 “nada importante” e 5 “bastante importante”), para além dos dados biográficos (instituição, nível ou níveis de ensino que actualmente lecciona, anos de serviço, idade, nacionalidade, género e grau académico) que ajudaram a contextualizar o problema em análise.

As perguntas dos questionários encontram-se agrupadas em três categorias: principais razões para o abandono; medidas para combater ou diminuir o abandono escolar; factores ou causas de sucesso escolar. Cada uma destas categorias subdividiu-se em quatro dimensões, sendo elas: relacionadas com os alunos; com a família e encarregados de educação; com os professores e com a estrutura, organização escolar e o contexto envolvente.

Os questionários finais foram aplicados em todas as escolas da Região, contando com membros da DRE/SRE para entregar e recolher os questionários assim que estes estivessem correctamente preenchidos e organizados. Por questões de tempo (algumas escolas demoraram mais no preenchimento), alguns dos questionários foram recolhidos pelos mestrandos em Actividade Física e Desporto, junto das escolas, dirigindo-se aos conselhos executivos.

### 3.3. Selecção da amostra

A amostra é constituída por professores de todas as escolas da RAM. Procedeu-se numa primeira fase ao universo total de professores do 3º ciclo e secundário e a amostra retirada desse universo resultou da aplicação da seguinte fórmula:  $N = 3847(1) + (384/N^{\circ}\text{professores.concelho})$ . Isto quer dizer que de um universo de 2992 professores, a amostra final usada para a aplicação dos questionários foi de 1428 professores, o que corresponde a 42,72% do universo.

### 3.4. Condições de aplicação

As condições de aplicação dos questionários dos professores foram expressas no documento enviado para as escolas, da seguinte forma: "O número de professores a

inquirir corresponde ao total de questionários contidos no envelope. Todos os grupos disciplinares deverão participar no estudo, no entanto, o número de questionários a aplicar a cada grupo deverá, tanto quanto possível, ser proporcional".

Todas as restantes informações são apresentadas nos respectivos questionários.

A intervenção da equipa de investigação na escola só foi possível com a colaboração da SRE/DRE, nessa medida, esta entidade, comprometeu-se a fazer a distribuição e recolha dos questionários.

### 3.5. Tratamento dos dados

Foi efectuada a comparação das percepções dos professores quanto às medidas de combate ao abandono escolar assim como os factores e causas de abandono escolar – segundo o enquadramento biográfico (anos de serviço, nível de ensino, idade, grau académico, grupo disciplinar e género), de forma a encontrar quais os que apresentavam associações significativas entre eles.

Em primeiro lugar, para efectuar a caracterização da amostra foram usadas estatísticas básicas: média, frequências e percentagens.

Dada a natureza das variáveis, para analisar a existência de associação entre o enquadramento biográfico e as variáveis escolhidas foi utilizado o teste do Qui-quadrado (teste de independência e teste de homogeneidade).

Foram testadas todas as hipóteses do estudo da seguinte forma: se o valor de prova for superior a 0,05, i.e., com grau de confiança de 95%, não rejeitamos a hipótese da independência, não estamos portanto em condições de afirmar a existência de relação entre as duas variáveis testadas. Mais precisamente, os dados não nos permitem concluir que haja associação entre elas.

A análise estatística aparece representada por gráficos, tabelas e quadros, facilitando a sua compreensão. Recorreu-se à utilização do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 16.0.

Para avaliar se as percepções dos professores eram positivas, apenas foram observadas as percentagens atribuídas à resposta "*bastante importante*" por oposição à "*nada importante*".

### 3.6. Limitações do estudo

O nosso estudo não apresenta muitas questões do tipo aberto, nas quais os professores poderiam opinar livremente, o que poderia ser uma mais valia neste caso, mas também é certo que seria difícil conciliar tudo num estudo apenas.

Os questionários, por terem sido aplicados nas escolas, sem a presença de nenhum dos membros do actual projecto, impossibilitou algum controle nessa fase do processo.

Poderia ter sido elaborado um questionário destinado a ser preenchido pelos pais, de forma a perceber até onde as suas percepções coincidem ou não com as dos filhos e dos professores e de forma a avaliar as suas potencialidades como agentes de sucesso escolar dos seus educandos.

---

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

---

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na sequência do que temos vindo a estudar, além de todos os condicionalismos ao longo do trabalho de campo e das opções tomadas (e.g. modelos teóricos e instrumentos utilizados), tudo o que de seguida será apresentado terá como base esses mesmos pressupostos.

Estamos conscientes que dada a natureza deste trabalho, poderiam ter analisadas uma infinidade de dados, mas ficamos limitados às nossas próprias escolhas. É pois necessário, manter um espírito aberto para que novos trabalhos sejam formulados e que, desta forma, se dê prosseguimento ao conhecimento.

### 4.1. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a família/encarregados de educação

#### 4.1.1. Responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos educandos

No que concerne à responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos educandos verificamos que existem diferenças significativas para algumas das variáveis analisadas, nomeadamente para a experiência profissional (anos de serviço), a idade e o grupo disciplinar. Isto quer dizer que as variáveis são dependentes, i.e., os dados permitem concluir que existe associação entre elas (teste de independência do qui-quadrado).

Quadro 1: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da maior responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson $X^2$	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	4,015	0,270	0,000
Nível de ensino	1,034	0,140	0,774
Idade	77,728	0,121	0,007
Grau académico	13,548	0,051	0,969
Grupo disciplinar	1,996	0,194	0,000
Género	13,156	0,079	0,215

No que respeita à experiência profissional constatamos que são os professores com menos tempo de serviço que mais valorizam o papel dos encarregados de educação quanto à responsabilização pelo ensino dos seus educandos.

De acordo com os resultados encontrados, podemos afirmar com 95% de confiança que 1,3% dos professores com 10 anos de exercício da actividade profissional referiam que a variável acima mencionada era “*nada importante*”, enquanto 33,3% que partilhavam a mesma opinião tinham 33 anos de serviço. No pólo oposto, 80% os professores com menor experiência profissional referem como “*bastante importante*” o facto dos encarregados deverem ser mais responsabilizados pelo ensino dos seus educandos (cf. anexo 4). Apesar das diferenças encontradas, estas são muito ténues, como se pôde constatar através dos resultados percentuais e do valor V de Cramer = 0,276 (cf. quadro 1). Sendo assim, a percepção que os professores têm para a maior responsabilização dos Encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos é mais importante para professores com menos experiência profissional (até 10 anos) do que para professores com mais de 10 anos de trabalho. Talvez estes dados nos permitam levantar a questão se não existirá alguma descrença por parte dos professores com mais experiência. Por outro lado, professores com menos experiência têm maior motivação para a profissão, pensando talvez que muito ainda poder ser feito, pois ainda dispõem de mais tempo. Será que professores com mais anos de serviço tiveram mais autonomia nos seus estudos, talvez pelas poucas habilitações dos pais, e professores mais novos tenham, por circunstâncias da vida, tido pais mais habilitados e conseqüentemente mais responsáveis pela sua educação?

Esta medida para combater ou diminuir o abandono escolar apresenta ainda associação com a variável grupo disciplinar (cf. quadro 1). Ao efectuar a análise comparativa (cf. anexo 3), verificamos que 87% dos professores que leccionam Geografia, respondem “*bastante importante*”, seguindo-se dos professores de inglês e português com 75% das respostas. Dos professores que leccionam Economia apenas 41,7% das respostas eram “*bastante importante*”. Por outro lado, professores que leccionam Filosofia e História, foram os que apresentaram percentagens mais elevadas atribuindo em 3,6% e 2,1% das respostas a “*nada importante*”.

Tendo em conta a idade dos professores verificamos que existem diferenças significativas. Professores com idades inferiores aos 25 anos (cf. anexo 5) consideraram

em 76,9% esta medida como “*bastante importante*”, seguindo-lhes os professores entre os 31 e 35 anos com 76,2%. No outro extremo, os professores com idades compreendidas entre os 51 e 55 anos, apresentaram a percentagem mais elevada para a resposta “*nada importante*” para esta medida (2,6%). Estes resultados parecem indicar que professores mais novos apresentam percepções mais positivas quanto à responsabilização os encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos, em especial os professores com idades inferiores a 25 anos. Estes dados vão de encontro ao facto de que professores com maior experiência profissional estarem mais descrentes quanto a esta percepção de responsabilizar os encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos, por oposição aos professores com menor experiência profissional. Neste caso, podemos traçar um paralelismo com professores mais experientes (mais velhos) e professores menos experientes (mais novos).

Verificámos que não existia associação com o nível de ensino, género e grau académico.

Se por um lado, o facto do grau académico não influenciar a percepção dos professores sobre o papel da família/encarregados de educação na responsabilização pelo ensino dos seus educandos não constitui uma surpresa, pois não conhecemos dados que levassem a pensar o contrário.

Já em relação ao nível de ensino, seria de esperar que professores que leccionam níveis mais baixos (até o 9º ano, que coincide com a escolaridade obrigatória) apresentassem diferenças significativas, uma vez que sendo as crianças mais novas apresentam ainda muita dependência dos pais/encarregados de educação, daí uma maior responsabilização destes.

Relativamente ao género, poder-se-ia esperar que as professoras apresentassem percepções mais positivas quanto a esta medida, precisamente pela responsabilização social das mães na educação dos seus filhos.

4.1.2. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com os professores

4.1.2.1. Acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades

No que concerne ao acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades verificamos que existem diferenças significativas para uma das variáveis analisadas, nomeadamente o género.

Quadro 2: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores do acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,321	0,210	0,060
Nível de ensino	1,016	0,139	0,809
Idade	66,845	0,113	0,056
Grau académico	16,300	0,056	0,906
Grupo disciplinar	1,134	0,147	0,849
Género	18,839	0,094	0,042

Constatamos (cf. anexo 6) que são as professoras que apresentam percepções mais positivas quanto à necessidade de acompanhar individualizadamente os alunos com maiores dificuldades

De uma forma mais descritiva, professores do género feminino atribuíram à medida estudada 44,4% das respostas como “*bastante importante*” enquanto professores do género masculino apresentaram para a mesma 33,3% das respostas. Já no que se refere ao “*nada importante*”, o género feminino apresentou 1,4% das respostas contra 1,5% do sexo oposto.

Estes resultados podem sugerir que as professoras, talvez por questões socioculturais de género, se identifiquem mais com estas problemáticas do que os professores.

Por outro lado, ao efectuar a comparação desta medida com as variáveis anos de serviço e idade, o valor obtido aproximou-se muito da significância estatística

De um modo geral, professores com mais de 10 anos de serviço têm percepções mais positivas (cf. anexo 34) para esta medida. Talvez professores mais velhos estejam mais atentos a estas necessidades, uma vez que a sua experiência possa ter-lhes ensinado a perceber alguns indicadores que permitam detectar essas mesmas

dificuldades. Por sua vez, professores mais jovens por terem menos experiência podem dar atenção a outros aspectos das suas aulas e dos seus alunos, como à preparação da matéria, do envolvimento parental nas actividades dos seus educandos, da dinamização das suas disciplinas, da assiduidade e pontualidade, entre outros.

4.1.3. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente

#### 4.1.3.1. Apoio psicológico em especial dos alunos em risco

Relativamente à necessidade de apoio psicológico em especial dos alunos em risco verificamos que existem diferenças significativas para uma das variáveis analisadas, nomeadamente o género.

Quadro 3: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de apoio psicológico em especial dos alunos em risco (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,030	0,196	0,427
Nível de ensino	1,091	0,144	0,637
Idade	32,631	0,079	0,973
Grau académico	32,885	0,079	0,134
Grupo disciplinar	1,468	0,167	0,148
Género	33,808	0,127	0,000

No que concerne ao género, constatamos que segundo análise dos resultados (cf. anexo 7) professores do sexo feminino apresentam percepções mais positivas quanto à medida analisada

De um modo mais descritivo, em 66,3% dos casos atribuíram a resposta “*bastante importante*”, enquanto os professores do sexo masculino apresentaram uma percentagem de 52,1% para a mesma resposta.

Parece-nos que este resultado é coerente com o facto que precisamente as professoras também tenham tido percepções mais positivas quanto ao acompanhamento individualizado dos seus alunos com dificuldades, sendo que o apoio psicológico se enquadra nessa perspectiva, uma vez que permite a esses alunos um espaço de reflexão e de apoio e num contexto que os protege e no qual se sentem livres para partilhar e aprender estratégias que lhes permitam lidar melhor com os seus problemas.

#### 4.1.3.2. Diversificar a oferta de actividades de desporto escolar

No que diz respeito à diversificação da oferta de actividades de desporto escolar verificamos que existem diferenças significativas para as variáveis: nível de ensino, idade, grau académico, grupo disciplinar e género.

Quadro 4: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de diversificar a oferta de actividades de desporto escolar (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,251	0,207	0,108
Nível de ensino	1,600	0,174	0,004
Idade	68,495	0,114	0,042
Grau académico	38,734	0,086	0,039
Grupo disciplinar	1,860	0,188	0,001
Género	19,067	0,095	0,009

No que diz respeito a esta medida, constatamos que as percepções são mais positivas para os professores que leccionam 3º ciclo, secundário e outro, para professores mais velhos (idades 61 a 65 anos), para professores com grau de bacharelato, professores de Educação Física e professores do género masculino.

Ao comparar os resultados (cf. anexo 9), verificamos que professores que leccionam 3º ciclo, secundário e outro apresentam 37,5% das respostas com categoria “*bastante importante*”, seguidos de professores que leccionam na universidade ou politécnico com 16,7% das respostas e em terceiro lugar com 14,3% das respostas mais positivas, os professores cujo nível de ensino é 3º ciclo e curso técnico-profissional. Por oposição a estes resultados, alguns níveis de ensino apresentaram 0% de respostas de percepções muito positivas, tais como “secundário e outro”, “2º ciclo e outro, secundário e curso superior”, “3º ciclo, secundário, curso superior e curso técnico-profissional” e “9º ano”.

Ao analisar os resultados para a idade dos professores (cf. anexo 10) d, constatamos que para a faixa etária dos 61 aos 65 anos as percepções são mais positivas, uma vez que foi atribuída a resposta “*bastante importante*” em 33,3% das respostas. Por oposição, com as percepções menos positivas os professores com idades entre os 36 e 40 anos (5,7%).

Professores com grau de bacharelato (cf. anexo 12) parecem ter percepções mais positivas para a diversificação da oferta de actividades de desporto escolar (30,8% das respostas para “*bastante importante*”, sendo que são os professores com grau licenciatura os que apresentam percepções mais negativas já que “*nada importante*” foi atribuído em 8,1% das respostas para esta medida.)

No que diz respeito ao género (cf. anexo 11), professores do género masculino apresentam percepções mais positivas (8,2% das respostas atribuídas a “*bastante importante*” contra 6,8% das professores do género feminino). No entanto, se formos analisar a percentagem de respostas “*nada importante*” as professoras apresentam percentagens menos elevadas que os professores (7,5% comparativamente com os 9,1%).

Seria de esperar que professores mais novos tivessem percepções mais positivas para a medida de diversificar a oferta de actividades de desporto escolar, uma vez que actualmente se tenta que os hábitos de vida sejam os mais saudáveis possíveis, começando esse ensinamento na escola. Os outros dados parecem consistentes com o que se tem vindo a apresentar.

4.1.4. Medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, a organização escolar e o contexto envolvente

4.1.4.1. Equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos

No que diz respeito à necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos verificamos que existem diferenças significativas para algumas das variáveis analisadas, nomeadamente a idade, grupo disciplinar e género.

Quadro 5: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,199	0,204	0,159
Nível de ensino	1,334	0,159	0,115
Idade	79,348	0,123	0,005
Grau académico	17,064	0,057	0,879
Grupo disciplinar	1,962	0,193	0,000
Género	22,937	0,104	0,011

Pudemos averiguar que as percepções mais positivas são encontradas em professores mais novos.

Ao efectuar o cruzamento das variáveis com a percepção da necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos, verificou-se que também existia associação significativa estatisticamente para a variável idade, uma vez que  $p \leq 0,05$  (cf. quadro 4). Assim sendo, podemos afirmar com 95% de confiança, que existe uma maior probabilidade de professores mais novos apresentarem percepções mais positivas para equipar escolas com material e campos desportivos que professores mais velhos. Isto leva-nos a tentar perceber em que faixa etária é mais provável de acontecer tal situação. Ao verificar os resultados (cf. anexo 14), verificou-se que 37,8% dos professores que responderam “*bastante importante*” à questão apresentada têm idades compreendidas entre 31 a 35 anos. Se observarmos os valores percentuais dos extremos opostos de idades, verificámos que dos professores com idades superiores a 61 anos apenas 0,7% responderam o mesmo, contra 2,1% dos professores com idades inferiores a 25 anos. Como se pode verificar através do valor V de Cramer (cf. quadro 5), esta relação é baixa ( $v = 0,123$ ).

Os resultados mostram-nos ainda que (cf. anexo 14), professores entre os 56 e 65 anos apresentam as percepções mais positivas (mais de 30% dos casos cada um), por oposição dos 36-40 anos (10,2%). No entanto, são os professores com idades entre os 56-60 (7,7%) que apresentam as percepções mais negativas. As percentagens mais elevadas encontram-se numa zona “*neutra*”.

No que concerne ao grupo disciplinar (cf. anexo 13), aquele que se evidencia ao atribuir 42,9% das suas preferências a “*bastante importante*” é o dos professores de Educação Física e Desporto. Este dado não é surpreendente, pois era precisamente deste grupo disciplinar que podíamos esperar as respostas mais positivas, uma vez que por terem essa profissão já teriam essas percepções enraizadas no momento da sua escolha profissional.

No extremo oposto, surge-nos as Artes Visuais, atribuindo 10,6 % das suas repostas a “*nada importante*”. Este dado surpreende na medida em que destes professores se poderiam esperar percepções mais positivas, uma vez que eles próprios necessitam nas suas aulas uma grande variedade de material educativo.

Parece que esta medida apresenta uma percepção mais neutra para as diferenças encontradas, sendo estas diferenças mais marcantes no que diz respeito ao grupo disciplinar leccionado pelos professores.

O género do professor influencia a sua percepção quanto à necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos. Verificou-se que 59,4% dos professores que atribuíam grande importância a esta variável eram do sexo feminino, por oposição a 39,2 % do sexo masculino (cf. anexo 15). No entanto, ao verificar as percepções mais negativas, 57,9% das respostas que atribuíam nenhuma importância à condição acima referida eram do sexo feminino. Através do valor  $V$  de Cramer, conclui-se que esta associação é fraca pois  $V = 0,104$  (cf. quadro 4). Dando seguimento à análise de resultados (cf. anexo 15), constatamos que 5% dos professores do género masculino atribuíram “*bastante importância*” a esta medida contra 12% dos professores do género feminino. A classificação mais atribuída foi “*neutra*”.

#### 4.1.4.2. Criação de equipas de trabalho a nível da turma que permitam detectar as necessidades dos alunos

No que se refere à criação de equipas de trabalho a nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos e constatamos que existem diferenças significativas para variáveis como o grau académico, o grupo disciplinar e género.

Quadro 6: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores da criação de equipas de trabalho, ao nível da turma, que permitam detectar as necessidades dos alunos (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,185	0,204	,176
Nível de ensino	1,085	0,143	0,654
Idade	54,314	0,101	0,314
Grau académico	45,943	0,093	0,007
Grupo disciplinar	1,861	0,188	0,001
Género	27,546	0,114	0,002

De um modo geral, verificamos que as percepções eram mais positivas para professores com grau académico de bacharelato, professores que leccionam o Francês e professores do género feminino.

Em relação ao grau académico dos professores, os que possuem bacharelato (38,5%) possuem percepções mais positivas quanto a esta medida, quando comparados com os que possuem licenciatura (19%). O grupo dos professores com mestrado e doutoramento é demasiado pequeno para retirar dele conclusões relevantes (cf. anexo 18).

O grupo disciplinar com percepções mais positivas quanto a esta medida é Francês, com 33,3% de respostas “*bastante importante*” por oposição à Educação Tecnológica (5,6%). A percentagem dos professores de Português que acreditam que esta medida é “*nada importante*” é de 4,5% (cf. anexo 16).

Quanto ao género (cf. anexo 17), o género feminino apresenta percepções mais positivas (21,6%) por comparação ao género masculino (16,7%).

#### 4.1.4.3. Optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo

No que concerne à optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis idade, grau académico, grupo disciplinar e género. Não foi possível averiguar associação para as variáveis nível de ensino e anos de serviço

Quadro7: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	1,987	0,194	0,513
Nível de ensino	81,402	0,124	0,993
Idade	85,532	0,127	0,001
Grau académico	38,712	0,086	0,039
Grupo disciplinar	2,009	0,195	0,000
Género	38,068	0,134	0,000

As percepções mais positivas quanto a esta medida foram encontradas em professores mais novos (com idades inferiores a 25 anos), em professores com bacharelato, professores que leccionam a disciplina de Economia e professores do género feminino.

A optimização o trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o psicólogo parece ser uma medida percebida como mais positiva para professores com idades inferiores a 25 anos (23,1%), por oposição aos de 41-45 anos (12,7%). Com percepções mais negativas quanto a esta medida encontramos professores com faixas etárias compreendidas entre os 26-30 anos (3,4%) (cf. anexo 20). Pensamos que isto pode ser explicado pelo facto de que professores mais novos sempre foram confrontados com estas ligações entre Escola/Psicólogo, enquanto para professores mais velhos, esta é uma realidade com a qual não conviveram sempre, daí lhes poder parecer mais distante e menos importante.

Professores com bacharelato (38,5%) parecem ter percepções mais positivas que os professores com licenciatura (13,3%), mas como a amostra para os outros graus (mestrado e doutoramento) é pequena, é difícil tirar ilações que sejam relevantes para o estudo em si (cf. anexo 22).

Ao compararmos as duas variáveis, o grupo disciplinar que indica percepções mais positivas é aquele que lecciona Economia (33,3%), por oposição ao que lecciona EMRC (0%) (cf. anexo 19). Este resultado poderá ter a ver com o tamanho da amostra que representa cada um destes grupos disciplinares, sendo que a amostra de EMRC é muito pequena para dela se poder tirar ilações.

Ao analisar os resultados relativos ao género (cf. anexo 21), verificamos que o género que apresenta percepções mais positivas sobre esta medida é o género feminino (16,1%), tal como já se tem vindo a verificar.

## 4.2. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os alunos

### 4.2.1. Estabilidade emocional e afectiva dos alunos

Relativamente à estabilidade emocional e afectiva dos alunos como factor de sucesso foram encontradas diferenças significativas apenas para a variável grau académico.

Quadro 8: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à estabilidade emocional e afectiva dos alunos como factor de sucesso (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	1,702	0,180	0,938
Nível de ensino	99,594	0,137	0,846
Idade	41,524	0,089	0,798
Grau académico	69,153	0,114	0,000
Grupo disciplinar	1,394	0,163	,270
Género	10,344	0,070	0,411

As percepções mais positivas foram encontradas nos professores com grau académico de bacharelato.

Os resultados demonstram que (cf. anexo 23) os professores que mais percebem este factor como positivo têm o bacharelato (76,9%) e o mestrado (54,1%). Novamente, salienta-se o facto da amostra dos professores com doutoramento ser demasiado pequena para se retirar conclusões válidas.

Seria de esperar que o grupo disciplinar apresentasse diferenças, nomeadamente professores que ensinam disciplinas como Filosofia, Artes Visuais, Educação Musical, EMRC tivessem percepções mais positivas quanto à importância da estabilidade psicológica para o sucesso escolar dos alunos, devido às características próprias dessas disciplinas, que envolvem o auto-conhecimento, o belo, o estético e que abordam questões que seriam pertinentes neste sentido.

### 4.2.2. Estilo de vida saudável

No que diz respeito às percepções dos professores quanto ao estilo de vida saudável ser um factor de sucesso escolar verificamos que existem diferenças significativas para as variáveis anos de serviço e género.

Quadro 9: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto ao estilo de vida saudável como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,561	0,220	0,004
Nível de ensino	1,184	0,150	0,396
Idade	49,590	0,097	0,490
Grau académico	30,770	0,076	0,197
Grupo disciplinar	1,012	0,138	0,971
Género	28,895	0,117	0,001

Podemos afirmar, de um modo sucinto que, professores com mais experiência profissional têm percepções mais positivas quanto ao factor estudado, o mesmo acontecendo para professores do género feminino.

Dando seguimento a uma análise mais descritiva dos resultados, professores com 20 anos de serviço (63,6%) atribuíram maioritariamente a resposta “*bastante importante*” a este factor, por oposição a professores com 30 anos de experiência (11,1%). Algumas das categorias dos anos de serviço têm uma amostra demasiado pequena para retirar daí alguma conclusão (cf. anexo 24). Ao confrontar os resultados obtidos (cf. anexo 25), os professores do género feminino têm percepções mais positivas (37,7%) quanto ao estilo de vida saudável ser um factor de sucesso escolar.

Percebe-se que professores mais velhos tenham percepções mais positivas quanto ao estilo de vida saudável como factor de sucesso, primeiro pela sua própria experiência enquanto alunos perceberem a diferença que existia na altura em que estudavam e o momento actual a nível de condições de estudo e de vida. Talvez estes professores, também eles já pais, compreendam que os seus filhos, com outras oportunidades e estilos de vida mais saudáveis tenham maior probabilidade de sucesso escolar. Quanto ao facto, de serem mais uma vez, os professores do género feminino a terem percepções mais positivas quanto a este factor.

Seria de prever que a idade também fosse uma variável que pudesse apresentar diferenças estatisticamente significativas, uma vez que a experiência profissional poderia estar directamente relacionada com a idade dos professores, mas tal não aconteceu.

#### 4.2.3. Motivação para aprender

No que se refere à percepção dos professores quanto à motivação para aprender como factor de sucesso escolar verificou-se que foram encontradas diferenças significativas, respectivamente para as variáveis: anos de serviço, grau académico e grupo disciplinar.

Quadro 10: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à motivação para aprender como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	2,362	0,212	0,041
Nível de ensino	80,721	0,124	0,994
Idade	48,490	0,096	0,534
Grau académico	43,115	0,090	0,014
Grupo disciplinar	2,604	0,222	0,000
Género	18,664	0,094	0,045

Realçamos que das variáveis estudadas, as percepções eram mais positivas para professores com menos anos de serviço, para professores com outros graus académicos (não especificados) e que este factor era percebido como bastante importante para todos os grupos disciplinares.

Ao analisar comparativamente a estatística do cruzamento destes dados, observa-se que em relação ao grupo disciplinar, todos eles apresentam percentagens elevadas na atribuição de “*bastante importante*”, o que de facto parece revelar uma grande relevância deste factor para o sucesso escolar, destacando-se o grupo de História com uma percentagem de 85,1% (cf. anexo 26). As percentagens para a resposta “*nada importante*” são praticamente irrelevantes, o que demonstra uma grande concordância por parte dos grupos disciplinares para a motivação.

Ao confrontar os resultados obtidos quando comparados o factor em questão e os anos de serviço, obtivemos percentagens elevadas quanto à importância deste factor, observando apenas uma discrepância aos 27 anos de serviço (28,6% responderam como “*bastante importante*”), valor que apresenta pouca representatividade dado que esta categoria apenas apresentou 7 questionários válidos (cf. anexo 27). As percepções mais positivas foram encontradas para professores com menos de 20 anos de serviço. Ao

comparar a motivação para aprender e o grau académico (cf. anexo 28) resulta que, professores com “outros graus” têm as percepções mais positivas ao considerarem este factor como “*bastante importante*” para o sucesso escolar. No entanto, é difícil de confrontar esta associação através dos questionários, uma vez que dos 15 professores que colocaram esta opção, esta foi omissa a nível de especificação de qual seria esse grau.

#### 4.2.4. Bom ambiente familiar

Pode-se verificar que nenhuma das associações para o bom ambiente familiar se revelou estatisticamente significativa. Parece-nos que é mais importante valorizar as diferenças a nível das percepções do que a categorizá-las. Neste caso, ao analisarmos os resultados estatísticos deparamo-nos com o seguinte: a maior parte dos professores (independente dos anos de serviço, nível de ensino, idade, grau académico, grupo disciplinar e género) atribui bastante importância a este factor (com valores superiores a 50%).

A família é a matriz identitária de seus membros, conferindo-lhes um sentido de pertença e possibilitando a vivência da individuação em um movimento dialéctico. Somente a família pode mudar e apesar disso manter a sua continuidade (Minuchin, 1982). Segundo ainda o mesmo autor “A família é o grupo de origem de todos os outros, de todas as instituições. É o primeiro grupo a que cada pessoa pertence. O sentimento de pertencer a uma família traz para o indivíduo: protecção, segurança, bem-estar, conforto. A estrutura da família é a de um sistema sociocultural aberto, em transformação, passando por estágios de desenvolvimento que requerem constante adaptação. Este sistema está sempre mudando e sempre conservando os padrões interaccionais exigindo adaptabilidade. A família também é o núcleo de socialização, um espaço de continência para a ansiedade, para as emoções e para as experiências. Um contexto de aprendizagem, onde se dá a experimentação de regras e limites, o treino dos papéis sociais. A família possui funções sociais, ou seja, um compromisso com a sociedade maior, e funções internas, um compromisso interno com os seus membros.”

#### 4.2.5. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a família/encarregados de educação

##### 4.2.5.1. Condição económico-financeira da família

No que se refere à condição económico-financeira da família apenas foi obtida uma associação significativa: com o grupo disciplinar. Estas diferenças foram mais evidentes para professores que leccionam Educação Musical.

Quadro 11: Síntese da análise estatística relativa à percepção dos professores quanto à condição económico-financeira da família como factor de sucesso escolar (nível de significância 0,05)

Hipóteses	Testes		
	Valor Pearson X <sup>2</sup>	V de Cramer	Valor p
Anos de serviço	1,951	0,192	0,585
Nível de ensino	1,235	0,153	0,278
Idade	59,885	0,106	0,160
Grau académico	12,246	0,048	0,984
Grupo disciplinar	1,753	0,182	0,005
Género	9,752	0,068	0,463

Ao proceder à observação dos resultados obtidos (cf. anexo 29), verificamos que o grupo disciplinar que apresenta maior percentagem na classificação de “*bastante importante*” para este factor é Educação Musical (50%). Professores de Educação Tecnológica valorizam menos este factor (5,6%). O número de sujeitos pertencentes a este grupo disciplinar parece ser insuficiente para se retirar daqui qualquer conclusão.

#### 4.2.6. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os professores

##### 4.2.6.1. Boa relação com os professores

No que diz respeito à boa relação com os professores, resultaram associações significativas para: o grupo disciplinar ( $p = 0,000$ ) e o género ( $p = 0,004$ ). De uma forma geral, os professores que apresentavam percepções mais positivas eram os que leccionavam Educação Musical e professores do género feminino.

De acordo como a análise dos resultados (cf. anexo 30), quanto ao grupo disciplinar apresentamos os três grupos com maiores percentagens de resposta “*bastante importante*”: Educação Musical (87,5%), EMRC (77,8%) e Francês (77,5%). Excluimos desta análise grupos que apresentaram 100%, uma vez que não apresentavam número suficiente de sujeitos que tornasse esta análise relevante. Com 48,6% o grupo que lecciona Informática é o que menos classifica este factor como “*bastante importante*” para impulsionar o sucesso escolar. Ao analisar as percentagens para os grupos disciplinares que atribuíram a classificação de “*nada importante*” para este factor, as percentagens são muito baixas, na maior parte dos casos, inferiores a 1%.

Através da consulta dos resultados obtidos (cf. anexo 31), podemos concluir que as percepções do género feminino são mais positivas (65,4% “*bastante importante*”) por comparação com os 51,2% de respostas do género masculino. Estes dados são, mais uma vez, concordantes e consistentes com os dados de factores e medidas de sucesso anteriores.

##### 4.2.6.2. Interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos para o sucesso escolar

Relativamente à percepção dos professores relativamente ao interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos para o sucesso escolar foram encontradas diferenças significativas para a variável género ( $p=0,005$ ). Os professores do género feminino apresentam percepções mais positivas para este factor.

Ao proceder à análise (cf. anexo 32), observa-se que professores do género feminino atribuem 6,6% das respostas a “*bastante importante*” quando expressam a sua opinião quanto ao interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos, por comparação aos 44,7% das respostas dos professores do género masculino. Percebe-se uma

tendência nas percepções mais positivas por parte dos professores do género feminino, talvez influenciada por questões sócio-culturais ou até mesmo por estereótipos derivados da própria educação e contextos envolventes.

4.2.7. Factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a estrutura, organização escolar e contexto envolvente

4.2.7.1. Criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem

No que diz respeito à criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem, apenas uma das associações é significativa a nível estatístico: género ( $p=0,000$ ). As percepções são mais positivas para professores do género feminino.

A criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem parece ser mais importante como factor de sucesso escolar para professores do género feminino (43,4% de respostas “*bastante importante*”). Já professores do sexo masculino valorizaram este factor em 27,6% para o mesmo nível de importância (cf. anexo 33). Volta-se a confirmar a tendência para as percepções mais positivas de professores do género feminino.

---

## **5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

---

## 5. CONCLUSÕES

Na sequência do que temos vindo a equacionar, para além de todos os condicionalismos que encontramos no percurso deste trabalho (tanto a nível do instrumento utilizado como nos entraves que tivemos a nível de gestão do tempo e divisão de tarefas) aquilo que será apresentado depende dos pressupostos que levamos em consideração. Assim que estamos conscientes que outros caminhos poderiam ter sido trilhados, assim com poderiam ser feitas outras inferências e conclusões. Dito isto, não tomamos estas abordagens como totalmente verdadeiras ou absolutas, percebendo que estas podem variar consoante os contextos nas quais surgem. Outros dados poderiam ter sido analisados uma vez que o questionário usado permitia essa recolha quase infindável de dados, mas fizemos uma opção daqueles que estariam mais de acordo com o nosso tema de estudo. Algumas questões que permitiam respostas qualitativas não foram incluídas neste estudo, apesar de considerarmos a sua importância e relevância. Tentamos manter-nos sempre objectivos e assumir uma postura de compreensão do fenómeno em causa, sem cairmos em reducionismos e procurando consolidar o conhecimento que até então tínhamos como referência.

Dados os resultados obtidos, serão traçadas considerações e alguns possíveis caminhos a seguir na prevenção do abandono e sobretudo estratégias a serem usadas na intervenção para o sucesso escolar, na promoção do sucesso académico, nomeadamente o contributo do desporto e da psicologia como meios de intervenção.

Serão dadas também algumas sugestões para futura investigação, uma vez que se trata de um estudo pertinente e sempre actual.

No que respeita às hipóteses formuladas, no âmbito deste estudo, podemos concluir que:

1. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar, relacionadas com a família/encarregados de educação (aceita-se H1), sendo que estas variáveis são:
  - Anos de serviço, idade, grupo disciplinar ao nível da percepção dos professores da maior responsabilização dos encarregados de educação pelo ensino dos seus educandos;

2. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com os próprios professores (aceita-se H2), sendo que estas variáveis são:

- Idade e género, a nível da percepção dos professores do acompanhamento individual dos alunos com maiores dificuldades;
- Género, a nível da percepção dos professores da necessidade de apoio psicológico em especial dos alunos em risco;

3. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre medidas para combater ou diminuir o abandono escolar relacionadas com a estrutura, organização escolar e o meio envolvente (aceita-se H3), sendo que essas variáveis são:

- Idade, grupo disciplinar e género, a nível da percepção dos professores da necessidade de equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos;
- Grau académico, grupo disciplinar e género, a nível da criação de equipas de trabalho a nível da turma que permitam detectar as necessidades dos alunos;
- Idade, grau académico, grupo disciplinar e género, a nível da optimização do trabalho de equipa entre o Conselho de Turma e o Psicólogo.

4. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar, relacionados com os alunos (aceita-se H4), sendo que essas variáveis são:

- Grau académico, a nível da percepção da estabilidade emocional e afectiva;
- Anos de serviço e género, a nível da percepção do estilo de vida saudável;

- Anos de serviço, grau académico e grupo disciplinar, a nível da motivação para aprender.

5. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a família/encarregados de educação (aceita-se a H5), sendo que essas variáveis são:

- Grupo disciplinar, a nível da percepção da condição económico-financeira da família.

6. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com os professores (aceita-se H6), sendo que essas variáveis são:

- Grupo disciplinar e género, a nível da percepção da boa relação com os professores;

- Género, a nível da percepção do interesse e motivação pela aprendizagem dos alunos para o sucesso escolar.

7. É possível identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre factores ou causas de sucesso escolar relacionados com a estrutura/organização escolar e o contexto envolvente (aceita-se H7), sendo que essas variáveis são:

- Género, a nível da importância da criação de condições de apoio às necessidades de aprendizagem.

Como já referido anteriormente, um trabalho com estas características permite recolher uma série de dados relevantes que possibilitam identificar variáveis que influenciam significativamente as percepções dos professores sobre o sucesso e o abandono escolar e poderemos como ponto de partida tentar afinar e robustecer os instrumentos de medida utilizados na recolha destes mesmos dados, de forma a poder encontrar soluções novas sobre o problema e poder apontar novos caminhos.

No que respeito ao tipo de procedimento, é um processo que exige tempo e disponibilidade, mais para o tratamento e análise de dados que a recolha dos dados em si, mas apenas porque contamos com a preciosa ajuda da DRE/SRE.

O fenómeno do sucesso/insucesso e conseqüente abandono escolar necessita de ter elementos comparativos com outros estudos, que continuem a permitir a estabelecer relações e respostas cada vez mais efectivas para podermos equacionar o problema e encontrar soluções que queremos cada vez mais eficazes, concretas e de rápida actuação.

Uma das vantagens deste estudo foi ter permitido a recolha de dados na RAM, o que permite uma melhor adequação e contextualização deste fenómeno. Por último, gostaríamos de salientar que outras opções poderiam ter sido tomadas, mas as decisões tomadas foram feitas numa lógica de custo-benefício e tendo em conta os objectivos aos quais nos propomos inicialmente.

### 5.1. Recomendações

O Desporto e a Psicologia, sendo ciências em ascensão e de grande importância quando em articulação com outras ciências e domínios, tornam-se um meio de transformação e de conhecimento do Homem. Foi com esta premissa que iniciámos e concluímos este trabalho. Desta forma, estudamos o sucesso escolar sob o ponto de vista destas duas ciências e de como pode ser preciosa a sua ajuda na implementação de estratégias que possam promover o sucesso escolar, em toda a dimensão do fenómeno. É neste contexto que percebemos que programas de integração com sucesso dão “intervenção consistente e a longo prazo, com conteúdo adequada à idade; providencia atenção individual e instrução, incluindo aconselhamento intensivo quando necessário e torna os serviços o mais disponível possíveis” (Burt et al., 1998, pp. 258). Percebe-se assim, a importância do acompanhamento psicológico e da detecção de alunos em risco, assim como da necessidade de uma personalização do processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel dos professores, estes podem criar uma atmosfera de suporte, adaptando o seu modo de ensino às competências reais dos alunos e aos seus conhecimentos, aumentando a interacção professor-aluno, através do uso de tarefas estruturadas e desenvolvendo a mestria numa tarefa ou competência, antes de avançar para outra (Garibaldi, 1993; Ormrod, 2003). Já em relação a dimensões mais ligadas ao desporto, parece-nos adequado rever certas medidas que podem ser integradas em

processos educativos orientados para o sucesso, tais como, diversificar a oferta de actividades de desporto escolar, equipar as escolas com material e campos desportivos acessíveis aos alunos (mesmo aqueles com necessidades educativas especiais). Um dos factores que nos parece transversal a tudo o que foi discutido é a valorização de um estilo de vida saudável, em vários aspectos (biopsicossocial).

O paradigma vigente da psicologia, sendo desenvolvimental e construtivista, concebe o desenvolvimento humano como um processo, a partir do qual as características de cada um resultam de uma construção histórico-social aberta a várias possibilidades, resultantes do indivíduo com o seu meio (Campos, 1980 *cit in* Ferreira, 2005). Segundo o modelo ecológico, o indivíduo é influenciado e influencia os sistemas onde está envolvido, daí que esforços sistémicos conduzem a uma maior eficácia dos resultados (Lent, Hackett e Brown, 1999 *cit in* Ferreira, 2005). Daí a importância de se investir na promoção de todos os sistemas e contextos em que o indivíduo está incluído, desde intervenção com a família, à melhor relação comunicacional entre escola-pais, à influência do grupo de pares sobre os alunos. Toda esta intervenção deverá ser feita da forma mais positiva possível, enaltecendo qualidades e não valorizando em demasia os defeitos.

Os alunos devem ser considerados eles próprios um sistema que necessita de crescimento pessoal, não só de notas e resultados académicos. O sujeito pode aprender competências que lhe permitam melhorar a sua auto-estima, a sua confiança, a sua motivação, entre outras características. Desta forma, estamos a dar-lhe poder para poder ter maiores garantias de sucesso. Na vida, quase tudo acaba por ser uma questão de probabilidades, o que podemos fazer é aumentar essas probabilidades de sucesso. E isto pode ser feito através do investimento no uso da Psicologia e do Desporto como factores de sucesso escolar.

A pertinência deste tema é crucial para se continuar a investir no desenvolvimento de novas políticas, novas formas de intervenção neste fenómeno, para que seja possível arranjar ferramentas para que o sucesso escolar alcance níveis elevados nas nossas escolas.

Ao longo desta investigação, foram surgindo algumas sugestões que talvez tenham algum potencial para futuros projectos.

Existe a clara necessidade de ampliar este estudo, apenas com variáveis relacionadas com o desporto e a psicologia, para poder compreender melhor a natureza do contributo destas duas áreas do saber.

Seria interessante analisar estes dados, tendo em conta meios urbanos e rurais e investigar se esta condição tem influência nos resultados. Também pensamos que seria relevante analisar estes dados, mas comparando as percepções de professores de escolas privadas versus professores de escolas públicas.

Poder-se-á tentar também proceder à elaboração e aplicação de um questionário que seja exclusivamente aplicado aos pais/encarregados de educação, para tentar perceber quais as suas percepções quanto ao sucesso escolar.

Uma análise qualitativa sobre o tema do sucesso escolar também teria muito valor uma vez que nos daria outra perspectiva sobre o assunto em questão, mas teriam de haver outros instrumentos mais adequados para se proceder a esse tipo de investigação.

Neste estudo específico, os questionários foram aplicados a professores de escolas básicas, secundárias e profissionais. Deve-se considerar, em investigações posteriores, a replicação deste tipo de estudos em professores universitários, de forma a poder comparar as suas percepções e verificar as diferenças e semelhanças entre estas.

Por outro lado, seria vantajoso que este tópico fosse estudado por outras áreas do conhecimento das ciências sociais, de forma a permitir o cruzamento de ideias, de pontos de vista, de abordagens teóricas, como por exemplo: a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, as Ciências Políticas. Só teríamos a ganhar com o contributo global, porque o que interessa em investigação e no processo do conhecimento é repensar certas teorias, rever certos modelos, observar de diferentes prismas o mesmo fenómeno, para que a análise geral não seja limitada nem constrangida a uma área disciplinar. A ideia final seria estudar este fenómeno (e não só), elaborando novos modelos explicativos e interpretativos que sejam dinâmicos e que sejam postos em prática para testar as suas bases. Só assim se consegue o verdadeiro avanço científico: investigando, explicando, interpretando, refutando, analisando, averiguando e muitas vezes (não raras), falhando. É importante construir e desconstruir paradigmas, ganhando desta forma flexibilidade mental para fazer evoluir a ciência que segundo Kuhn (1962) evolui por etapas que ora são de evolução normal, ora de rotura revolucionária, sendo as roturas revolucionárias que mais contribuem para o progresso dessa ciência.

A ênfase na Era Moderna da Educação está centrada no indivíduo, o que implica um desafio. Parece urgente sair da rotina e das práticas expositivas do conhecimento e começar a extrair conhecimento da experiência e prática dos profissionais envolvidos no processo educativo, de forma a maximizar potencialidades e a permitir a compreensão

da experiência. Parece ser aceitável que exista muita investigação experimental, mas necessitamos de transformações, de roturas nas formas de fazer a investigação, de forma a encontrar novos sentidos e significados.

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramson, L., Seligman, M., Teasdale, J.(1978). Learned helplessness in human: *critique and reformulation* Journal of Abnormal Psychology, v.87, pp.49-74.

According to Report – Portugal (2005). The Barriers that Lead to Pertaining to school Abandon: Components of Exclusion and Transformation. UEA, Portuguese and English versions.

Almada, F. (1995). *A culpa não é do desporto. Uma análise dialéctica Desporto-Contexto*. Lisboa:Edições FMH

Almada, F. (2008). A rotura: estratégia de operacionalização: a sistemática das actividades desportivas num quadro de complexidade: um ponto da situação. Lisboa: Edições FMH.

Almeida, E., Ramos, F.(1992). Insucesso e abandono escolar. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.

Aloha, S., Kivela, S. (2007). “Education is important, but...” young people outside of schooling and the Finnish policy of ‘education guarantee’. *Educational Research*, 49, (3), pp.243-258.

Barca, A., & Peralbo, M. (2002). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Barca, A., Peralbo, M., & Cadavid, M. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicologia: Teoria, Investigación e Prática*, 1 (1), pp.17-30

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, BERA (2008). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, pp.1–26.

Barnett, L., Weber, J. (2008). Perceived benefits to children from participating in different types of recreational activities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26 (3), pp1-20.

Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp.87-97). Porto: APPORT

Barros, A. M., Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 5, pp.5-64

Bar-Tal, D., Darom, E. *Causal perceptions of pupil's success or failure by teachers and pupils: a comparison*. Unpublished Manuscript. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977.

Bertolini, E., Silva, M. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista técnica IPEP, São Paulo*. 5 ( ½), pp. 51-62.

Bois, J., Sarrazan, P. (2005). Parents' appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of Sport competence: a yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, pp.273-289.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, pp.513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.

Carmelo, R., Ávila, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del professor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), pp.444-449.

Christenson, S., Thurlow, M. (2004). School dropouts: prevention considerations, interventions and challenges. *Current directions in Psychology Science*, 13 (1), pp.36-39.

Cullingford, C.(2006). Children's own vision of schooling. *Education*, 3-13, 34(3), pp. 211-221.

Daley, A., Duda, J. (2006). Self determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of Physical Activity in young people. *European Journal of Sport exercise*, 6(4), pp.231-243.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E, Ryan, R. (2000) 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry* 11: pp.227-68.

Dexter, T. (1999). Relationships between sport know-how, sport performance and academic ability: empirical evidence from GCSE Physical Education. *Journal of Sports Science*, 17,pp. 283-295.

Education through sport. Bureau of Public Information. United Nations, Educationl, Scientific and Cultural Organization. Disponível em [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education).

Eldar, E. (2001). The role of confrontation games in the assessment, prediction and reduction of violent behavior patterns among Elementary School students, paper

presented at the conference. Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport, Plymouth State, College, New Hampshire, USA.

Epp, J., Epp, W.(2001). Easy exit: school policies and student attrition. *Journal of Education for students placed at risk*. 6(3), pp. 231-247.

Eurostat (2006). Dados referentes ao abandono escolar em Portugal e na Europa.

Faria, L. (1998). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar. *Psicologia*, 12 (1),pp.101-113.

Fashola, O., Slavin, R.(1998). Effective dropout prevention and college attendance programs for students placed at risk. *Journal of Education for students placed at risk*, 3(2), pp.159-183.

Fernández, A. G. (2005). Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirâmide

Ferreira, C. (2005). Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0057.pdf>.

Fejgin, N., Hanegby, R. (2001). Social functions of the school sport club in Israel in the eyes of Physical Educators and other teachers. *European Journal of Physical Education*, 6, pp. 55-74.

Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd edition). Oxford: The Alden Press.

Formiga, N. (2007). Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0342&area=d6](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0342&area=d6).

Gonçalves, C. (1998). A Influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0122>.

Gould, D., Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of sport and exercise psychology*, 1(1), pp.58-78.

Gucciardi, D., Gordon, S., Dimmock, J. (2009). Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. *International Review of Sport and exercise Psychology*. 2(1), pp. 54-72.

Hartmann, D. (2008) High school sports participation and educational attainment: recognizing assessing, and utilizing the relationship, Report to the LA84 Foundation, Douglas Hartmann, University of Minnesota, Department of Sociology. Disponível em <http://www.la84foundation.org/3ce/HighSchoolSportsParticipation.pdf>.

Huesman, R., Brown, A., Lee, G., Kellog, J., Radcliffe, P. (2007). Modelling student academic success: does usage of campus recreation facilities make a difference? Paper presented at the National Symposium on student retention, Milwaukee, pp.24-26.

James, W. (1890). Volume 1. Disponível em <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>

Jones, C. (2008). Teaching virtue through Physical Education: some comments and reflections. *Sport, Education and Society*, 13 (3), pp. 337-349.

Kuhn, T. (2003). As estruturas das organizações científicas. 7ª ed. São Paulo. Perspectiva.

Locke, D. (2004). Perception and our knowledge of the external world. Humanities Press: New York.

Maluf, M. R., Bardelli, C. (1991) As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), v.7, n. 3, pp. 263-71.

Maluf, M., Marques, D. (1991). Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Psicologia de Educação*. PUC/SP, 2, pp. 25-32.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afectividade de alunos de alto e baixo desempenho académico em situação de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39 (3), pp. 355-368.

Martins, A., Parchão, Y.(2000). A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores. Disponível em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>.

Ntoumanis, N., Standage, M. (2005). Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and research in Education*. Disponível em <http://tre.sagepub.com>.

Oliveira, S. (s/d). O impacto do exercício físico na Auto-estima, Investimento corporal e sentimentos de Auto-eficácia em estudantes universitárias: estudo exploratório. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0010.PDF>

Pereira, A. (1999). SPSS. *Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (2ªed). Edições Sílabo.

Pereira, R. (s/d). O Insucesso escolar. Reflexões sumárias. Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://thesis.ubi.pt/upload/58/213/O%20INSUCESSO%20ESCOLAR%20-%20IE.doc>

Pires, D., Morais, A. (2000). Contextos de socialização familiar e sucesso escolar. *Estudos sociológicos da sala de aula*.

Pires, G. (1988). Para um projecto multidimensional do conceito de desporto. *Horizonte*, 27, pp.101-104.

Rookes, P., Willson, J. (2000). *Perception: Theory and Development and organization*. Routledge.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being, *American Psychologist*.

Santos, B., Queiroz, J., Filho, U.(2008). Motivação no processo de aprendizagem. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0092.pdf>

Schlieper, M. D. M. J. (2001). Estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental. Tese de mestrado. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000241375>

Seligman, Martin (1991). El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere. Buenos Aires. Atlántida.

Seligman, M.(1975). Helplessness. San Francisco: W. H. Freeman.

Seminário Insucesso e abandono escolar. Relatório 2005/conclusões. Núcleo distrital de Braga. Rede Europeia Anti-pobreza.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1, XV: pp.132-137.

Sérgio, M. (1999). Um corte epistemológico – Da educação física à motricidade humano. Instituto Piaget.

Sholel, M., Howes, A. (2008). Informality of teaching and learning in nonformal schools: socio-cultural processes as mesosystems of student development. *Education 3-13*, 36(3), pp. 293-309.

Skille, E. (2007). The meaning of social context experiences and educational outcomes of participation in two different sport contexts. *Sport, Education and Society*, 12 (4), pp.367-382.

Sousa, S. (2007). Fracasso escolar: um sintoma na clínica psicanalítica? Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0137.pdf>

Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21, 2, pp.5-16.

Weinr, B.(1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), pp. 3-25.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp. 21-25.

Diplomas legais

Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. (2004). Organização Mundial de Saúde. Direcção Geral da Saúde, Lisboa.

Decreto Legislativo Regional nº 4/2007/M de 11 de Janeiro de 2007 – Lei de Bases do Sistema Desportivo da RAM, DR 1ª série – nº 8

Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em

[http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei\\_49\\_2005.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf)