

A Transição Escolar do 1º para o 2ª Ciclo
Implicações a nível do rendimento académico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carolina Sofia Pita Dionísio dos Santos

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

*Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.
Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.
Sebastião da Gama*

Dedico este trabalho à minha Mãe, Fátima Pitta Dionísio, por me ensinar sobre as mais pequenas coisas, por me inculcar o desejo de querer saber mais, sempre! Por me amar e transmitir o calor suficiente para que eu descubra o mundo, pelo amor aos animais, à vida, à poesia, ao sonho: por tudo aquilo que amamos juntas. O mais sincero obrigado, mamã, por sê-lo.

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o empenho de muitos que, de uma forma ou de outra, foram contribuindo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, à Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, pela simpatia, pelo rigor científico e pela competência como conduziu esta investigação.

Ao Paulo por estar sempre! Por me dar alento para continuar a trilhar os meus sonhos.

Aos meus bichos, Miauzz e Mini, pela alegria constante com que me presenteiam e pelo amor incondicional.

À Kikas, pela eterna saudade que deixou.

Ao Amílcar, um Amigo e irmão para mim. Obrigada por partilhares comigo o teu e o nosso humor negro, que tão bem nos caracteriza.

Às minhas pequenas grandes meninas, Sara e Joana, pela energia vital que sempre me transmitiram.

Aos meus amigos de longa data, Cátia e Luís Abreu, Célia Carvalho e Miguel Fonseca.

À Laura, minha querida afilhada, por existir na minha vida.

À Dr.^a Cristina Gouveia pelo ombro amigo - uma verdadeira guia emocional fundamental no meu processo de reconstrução e crescimento pessoal.

Ao Mestre Rui Caetano, pela disponibilidade em ajudar nesta investigação, pela consciência social que o tão bem caracteriza fazendo de si, com certeza, um agente transformador do futuro dos nossos jovens.

A todos aqueles que contribuíram para a conquista de alguns dos meus objetivos.

A todos o meu eterno agradecimento.

Resumo

É unânime na literatura que as transições entre ciclos se apresentam como momentos marcantes na vida dos alunos constituindo-se, muitas vezes, como verdadeiros vértices no seu rendimento académico. A investigação realizada nos últimos anos tem evidenciado que determinadas variáveis influenciam significativamente os resultados académicos e, como tal, consideramos que estas podem exercer igualmente alguma influência no rendimento nesta fase.

Este estudo teve como principal objetivo, através da abordagem quantitativa de cariz descritivo correlacional, analisar em que medida a transição escolar do 1º para o 2º ciclo afeta o rendimento académico assim como o modo como as variáveis socioemocionais, de autoconceito, cognitivas, de idade, género e nível socioeconómico se relacionam com ele e o influenciam. A amostra é composta por 38 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, provenientes de escolas públicas da Região Autónoma da Madeira e que foram avaliados através dos seguintes testes: PACS - Avaliação de Competências Sociais EQ-i: YV - Inteligência Emocional, de autoconceito PHCSCS 2 - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, Bateria de Provas de Raciocínio- BPR 5-6 e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Os resultados indicam que na transição do 1º para o 2º ciclo há um decréscimo evidente das notas em alguns tipos de raciocínio e na inteligência fluida. Foram encontradas relações significativas positivas entre as competências socioemocionais, autoconceito e determinados tipos de raciocínio e o rendimento académico verificando-se ainda que o raciocínio abstrato e verbal se relacionam particularmente com algumas notas escolares como as de Matemática e Ciências da natureza. Relativamente à influência destas variáveis sobre a variação das notas verificou-se que apenas três tipos de raciocínio: o abstrato, o verbal e o numérico, influenciam o rendimento académico.

Palavras - Chave: Transições escolares; Rendimento; Competências socioemocionais; Autoconceito; Competências cognitivas.

Abstract

It is unanimous throughout the literature that transitions between degrees present themselves as crucial moment in a student's life, often representing real obstacles to their academic performance. Investigation developed over the last years has demonstrated that certain variables significantly influence academic results and we believe they may as well influence their performance at this stage.

By means of a quantitative correlational approach, this investigation focused on analysing to what extent school transition from the 1st to the 2nd degree affects academic performance, as well as on how socio-emocional, self-concept, cognitive, age, gender and socio-economic variables relate to and influence it. The sample is composed of 38 students ageing between 9 and 12 years old, coming from public schools at the Região Autónoma da Madeira, and evaluated using these instruments: PACS - Evaluation of Social Skills, EQ-i: YV - Emotional Intelligence, the Self-Concept PHCSCS 2 - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, Battery of Reasoning Tests - BRT 5-6 and Raven's Coloured Progressive Matrices (RCPM).

Results indicate that during the transition from the 1st to the 2nd degree there is a visible decrease in students' grades in specific thinking processes and intelligence. Significant and positive relations were found between socio-emotional self-concept, specific thinking processes and academic performance. It was also found that abstract and verbal thinking relate with certain subjects as Math and Science. On what concerns the influence of these variables on grade variation, three specific thinking processes, abstract, verbal and numeric, influence academic performance.

Keywords: School transitions; Performance; Socio-emotional skills; Self-concept; Cognitive skills.

Índice

Introdução	1
Parte I- Enquadramento teórico	5
As transições escolares.....	6
1. A transição do 1º para 2º ciclo e as suas implicações	6
2. Variáveis que ajudam a explicar as transições escolares	9
3. A implicação da transição escolar no rendimento académico	12
O rendimento académico.....	17
1. Idade, sexo e estatuto socioeconómico e rendimento académico	17
2. As competências socioemocionais e o rendimento académico.....	24
3. O autoconceito e o rendimento académico	30
4. As competências cognitivas e rendimento académico	33
Parte II- Estudo empírico	38
Metodologia	39
Variáveis estudadas	40
Rendimento académico.....	40
Idade.....	40
Género.....	40
Estatuto socioeconómico	40
Competência Social	41
Inteligência Emocional	41
Autoconceito	42
Variáveis cognitivas.....	42
Amostra	43
Instrumentos de recolha de dados.....	44
Prova de Avaliação de Competência Social – PACS	44
Inteligência Emocional (EQ-i: YV).....	45
Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2 - PHCSCS-2.....	46
Bateria de Provas de Raciocínio- BPR 5-6.....	47
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	48
Procedimentos da investigação.....	49
Apresentação e Análise dos resultados	51
Análise Descritiva	51
Análise inferencial.....	53

Discussão dos resultados	66
Parte III – Conclusões	75
Limitações encontradas	79
Referências bibliográficas	80
Anexos.....	92

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de linha da influência da idade com o rendimento académico na transição	59
Figura 2. Gráfico de linha da influência do género com o rendimento académico na transição	60
Figura 3. Gráfico de linha da influência do nível socioeconómico dos pais com o rendimento académico na transição	61
Figura 4. Gráfico de linha da influência do nível de competência social com o rendimento académico na transição	62
Figura 5. Gráfico de linha da influência do nível de competência socioemocional com o rendimento académico na transição	63
Figura 6. Gráfico de linha da influência do nível de autoconceito com o rendimento académico na transição	64
Figura 7. Gráfico de linha da influência do nível do raciocínio abstrato no rendimento académico na transição	65
Figura 8. Gráfico de linha da influência do nível de raciocínio verbal no rendimento académico na transição	66

Índice de tabelas

Tabela 1.....	43
Tabela 2.....	47
Tabela 3.....	51
Tabela 4.....	51
Tabela 5.....	52
Tabela 6.....	53
Tabela 7.....	54
Tabela 8.....	55
Tabela 9.....	55

Tabela 10.....	56
Tabela 11.....	57
Tabela 12.....	57
Tabela 13.....	58
Tabela 14.....	60
Tabela 15.....	61
Tabela 16.....	62
Tabela 17.....	63
Tabela 18.....	64
Tabela 19.....	64

Introdução

No Sistema Educativo Português o ensino básico subdivide-se em três ciclos resultando em nove anos de escolaridade. De uma forma geral, o ensino básico abarca um conjunto de atividades educativas formais e informais com o objetivo único de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Gepe, 2013).

A questão do insucesso e do abandono escolar, principalmente no início de cada ciclo, aumentou consideravelmente nos últimos anos fazendo desta situação uma das maiores problemáticas educacionais no nosso país e para as quais têm sido apresentadas medidas que, no fundo, acabam por nunca a colmatar. Abrantes (2005), apresentando os dados do Ministério da Educação referentes às taxas de retenção académica entre 2001 e 2002, demonstra que, neste período, 16.45 % se deram no 2º ano, 14.41% no 5º e 23.19% no 7º ano. Estes dados, além das elevadas percentagens de retenção, indicam que este problema afeta particularmente as regiões mais desfavorecidas a nível económico e cultural (Neto, 2011). Perante estes dados, o próprio Ministério da Educação e do Trabalho reconhece que esta questão tem vindo a impor-se cada vez mais no nosso país afirmando desta forma que: *"Os anos de escolaridade críticos [em termos de retenções] são o 2º, o 5º e o 7º. O 2º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição"* (Abrantes, 2005, p. 36). Este autor refere que há um padrão estatisticamente significativo no aumento de alunos reprovados no primeiro ano de cada ciclo de ensino e que este decresce nos anos subsequentes e que, apesar de este fenómeno ser encarado como problemático, é também olhado como inevitável e, como tal, não são apresentadas medidas para o combater. O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) vai ao encontro do que Abrantes (2005) afirma, ou seja, que geralmente se opta pela retenção em vez de outras medidas mais eficazes que possam atuar sobre o problema de fundo que afeta a capacidade de aprendizagem dos alunos. Mais acrescenta que esta situação é geradora de desmotivação e, como tal, promove o abandono escolar precoce questionando a eficácia do sistema educativo e comprometendo a possibilidade de Portugal cumprir as metas estabelecidas pela União Europeia. Os investigadores que, usualmente, participam nos estudos para o

CNE, numa entrevista ao Jornal Público, já haviam alertado para esta questão, defendendo, conseqüentemente, a criação de um ciclo único de seis anos que uniria os atuais 1º e 2º ciclos. Defendem, assim, que o problema principal do insucesso é a desarticulação que se encontra nas políticas educativas entre os vários governos, a incoerência na legislação bem como a rutura abrupta e muitas vezes traumática, que se dá na escolarização dos mais novos como é o caso das transições escolares. Assim, apresentam um modelo que defende a junção destes dois ciclos, onde o professor que começa a trabalhar com uma turma do 1º ano acompanha-a até o 6º ano sendo sempre coadjuvado nas áreas mais específicas por outros colegas. Esta reestruturação possibilitaria também aproximar o trabalho dos docentes do 1.º e do 2.º ciclos. O que é visível no atual sistema é que, para "os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida". "Para os primeiros o foco são os alunos, enquanto para os segundos o foco é a disciplina escolar." (Leiria, 2008).

Como pode ser observado, os dados do insucesso escolar que se traduzem em maiores níveis de retenção principalmente no início de cada ciclo faz emergir a ideia de que as transições escolares assumem nesta questão um lugar de destaque. Perante isto, a temática das transições entre ciclos tem requerido a atenção dos investigadores por serem encaradas por muitos como problemáticas e causadoras de situações de tensão e de stresse, que podem resultar na diminuição do desempenho académico dos alunos bem como problemas de natureza comportamental e emocional, principalmente quando envolvem a mudança de estabelecimento de ensino (Gepe, 2013; Carvalho & Gomes, 2007).

Apesar de só recentemente terem passado a ser estudados, os problemas que as transições acarretam não têm passado despercebidos no nosso país. Como tal, no campo da investigação educacional, têm sido promovidos diversos estudos neste âmbito. A par disto, têm sido também criados diversos programas de promoção de uma mudança de ciclos e de escola menos conturbada. É de ressaltar que, relativamente à criação de programas de transição escolar, a Região Autónoma da Madeira tem-se mostrado produtiva na criação e implementação dos mesmos.

Neste sentido, examinar as transições escolares "encontra justificação na pertinência e atualidade da temática num Portugal contemporâneo que se confronta com

a necessidade de ampliar, em qualidade e quantidade, as qualificações dos seus “ativos” mais valiosos: as pessoas” (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011, p. 8).

O objetivo central deste estudo é analisar a transição do 4º ano para o 5º ano e o seu efeito no rendimento académico por se mostrar como uma mudança abrupta por volta dos 9/10 anos de uma idade, de uma relação do género “maternal” com um professor para uma relação com 9 professores a partir da entrada no 2º ciclo, somando a isto tudo o que engloba esta mudança, tal como a alteração nos espaços, linguagens, disciplinas e avaliação (Abrantes, 2005).

Desta forma, para se entender este problema é fundamental ter uma perspetiva holística através da consideração de outras variáveis mediadoras como a as competências socioemocionais, o autoconceito, as competências cognitivas, a idade, o sexo e o nível socioeconómico que são igualmente objeto de estudo neste trabalho por forma a perceber os seus efeitos no rendimento dos alunos durante a transição do 1º para o 2º ciclo.

Deste modo, esta investigação foi realizada com alunos oriundos de escolas da Região Autónoma da Madeira, mais concretamente do Funchal e de São Vicente, tendo sido os mesmos avaliados antes e após a transição escolar do 1º para o 2º ciclo.

Este estudo estrutura-se em três partes sendo que a primeira corresponde ao primeiro e ao segundo capítulo onde é feita uma revisão de literatura relativamente à temática. Assim, no primeiro capítulo, referente às transições escolares, são abordadas as suas implicações particularmente do 1º para o 2º ciclo; são igualmente abordadas as variáveis que explicam estas transições e, finalmente, a sua implicação no rendimento académico. Já no segundo capítulo, o tema central é o rendimento escolar onde é relacionado com outras variáveis como a idade, o sexo e o estatuto socioeconómico, as competências socioemocionais, o autoconceito e, por fim, as competências cognitivas.

A segunda parte diz respeito à parte empírica da investigação. Nesta parte, no terceiro capítulo, que corresponde à metodologia, são expostos os objetivos, a amostra, as variáveis estudadas, os instrumentos bem como a análise estatística sendo que no capítulo quatro encontramos a interpretação e discussão dos dados conseguidos. Por fim, a parte III, a das conclusões, termina com uma conclusão fundamentada nos dados recorrendo à literatura. Aqui serão expostas ainda as ideias a reter deste estudo tal como as suas limitações sugerindo ideias para investigações futuras.

Este trabalho visa ser mais um contributo para o esclarecimento deste problema por meio das variáveis e das dinâmicas mediadoras do rendimento académico. Procura dar um contributo para a criação de novos programas mais adaptados às singularidades dos alunos podendo contribuir, de igual forma, para o aumento do seu sucesso, fomentando uma escola para todos, onde a justiça e inclusão tenham lugar. Onde as transições possam ocorrer de uma forma mais saudável e menos perturbadora, de maneira a que as características que lhe são inerentes sejam, progressivamente, minimizadas e que, assim, não afetem os alunos de uma forma tão drástica como tem vindo a acontecer.

Parte I- Enquadramento teórico

Capítulo 1. As transições escolares

1. A transição do 1º para 2º ciclo e as suas implicações

A transição escolar pode ser entendida como uma passagem ou mudança de um ciclo para outro ciclo de ensino que, muitas vezes, pode implicar uma alteração de estabelecimento de ensino. Durante os anos de permanência na escola, os alunos deparam-se com uma variedade de transições que lhes providencia um leque amplo e variado de desafios, aprendizagens e de desenvolvimento a vários níveis. Assim, a forma como os alunos lidam com estas transições pode ter um impacto significativo sobre a sua vida quotidiana e futura (Jindal-Snape, 2010; Samela-Aro & Tynkknen, 2010, citado por Pietarinen, Pyhalto, & Soini, 2010).

A transição de ciclo é uma experiência extremamente significativa na vida dos alunos (Correia & Pinto, 2008). A alteração do contexto social, aquando da transição, origina nestes um sentimento de “começar de novo”, que implica, muitas vezes, uma rutura com uma ordem já alcançada. Tal pode influenciar a identidade pessoal e social dos sujeitos, apresentando-se, assim, como um campo privilegiado ao surgimento de “hiatos sociais”, impulsionadores de conflitos, de exclusões e de crises. Por outro lado, esta mudança, pode demonstrar-se também como promotora do desenvolvimento de novos modelos relacionais (Abrantes, 2005), constituindo-se assim como um momento potencialmente emancipatório dos sujeitos (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011). Nesta linha de pensamento, as transições escolares também podem ser compreendidas à luz do conceito de transição ecológica, que nos diz que: “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (Bronfenbrenner, 1996 citado por Maturano, 2008). Desta forma, a transição escolar, particularmente a do 1º para o 2º ciclo, é um exemplo claro de transição ecológica e, como tal, uma condição fomentadora de processos de desenvolvimento (Maturano, 2008). No entanto, as transições escolares no início da adolescência são de especial interesse e preocupação, porque esta é uma fase, a da puberdade, em que o pré-adolescente se depara com diversas mudanças desenvolvimentais e próprias da entrada na adolescência, e que acarretam alterações a nível emocional, biológico, cognitivo e social e com as quais tem que lidar podendo, assim, tornar-se num período particularmente desafiador (Correia &

Pinto, 2008; Hamburg, 1974; Petersen & Spiga, 1982 citados por Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg & Ebata, 1989).

A passagem do 1º para o 2º ciclo, a mudança de estabelecimento de ensino, implica também alterações a nível do contexto escolar das regras e nas relações com o grupo de pares e professores (Correia & Pinto, 2008). Este novo espaço, a nova escola, é mais complexa a nível académico fazendo com que expectativas em relação ao desempenho escolar do aluno também aumentem (Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Widaman, 1997). O número de disciplinas aumenta, a pressão dos pares é mais sentida, são exigidos também mais disciplina e rigor. Há ainda a passagem da monodocência para a pluridocência e há um decréscimo acentuado quer do suporte emocional exercido pelos professores, quer do contacto com estes (Gutman & Midgley, 2000). Por ser um contexto mais alargado e diferente, é propício a gerar sentimentos de insegurança (Gomes & Carvalho, 2007). Geralmente, os alunos que encaram as exigências impostas pela transição escolar de uma forma positiva são, particularmente, aqueles que são mais autónomos, com boa capacidade de iniciativa e que contam com um nível de desenvolvimento social, pessoal e competências básicas de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e nível de ensino, podendo estas exigências apresentarem-se como desafios estimulantes (Gomes & Carvalho, 2007). No entanto, a transição entre ciclos não ocorre da melhor forma para todos os alunos, podendo, desta forma, afetar negativamente a sua adaptação a nível emocional e psicológico, podendo manifestar-se por meio de vários comportamentos como, por exemplo, a falta de assiduidade e problemas de conduta (Anderson et al., 2000; Galton, Morrison & Pell, 2000; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; Sirsch, 2003; Smith, Akos, Lim & Wiley, 2008, citados por Rice, Frederickson & Seymour, 2011). É suscetível estes adolescentes virem a desenvolver problemas na aprendizagem e no seu desenvolvimento psicológico global. Em pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação verifica-se uma diminuição do rendimento académico, baixa autoestima, decréscimo da motivação e desinteresse pela aprendizagem, assim como problemas de comportamento e emocionais (Gomes & Carvalho, 2007).

Esta transição também pode tornar-se, ainda, num fator gerador daquilo que variados autores designam por stress escolar. O stress é gerado por um acontecimento percebido pelas crianças como uma ameaça acompanhada por sentimentos de incapacidade em responder-lhe eficazmente (Pereira & Davide, 2005). Alguns dos

eventos promotores de stress próprios nestas idades estão relacionados com a escola e podem agravar-se exatamente nos momentos de transição. Foram identificados três domínios da vida escolar que levam os alunos a preocupar-se: o académico, que engloba a pressão para êxito e para a obtenção de bons resultados, sendo exigidos aos alunos a capacidade de organização e gestão do tempo para o estudo, trabalhos individuais e de grupo, considerando o elevado número de disciplinas. A segunda área de preocupação trata-se da adaptação ao funcionamento e regras da escola e a relação com os professores. No 2º ciclo, os alunos veem-se confrontados com horários extremamente diferentes e com a necessidade de se ajustarem a diferentes docentes que não conhecem devidamente. É nesta altura que começam a surgir as relações professor-aluno mais conflituosas, pois é precisamente nesta fase que os pré-adolescentes começam a procurar uma maior autonomia, fase esta na qual os professores também depositam maior ênfase no controlo e disciplina. A relação com os pares é o terceiro e último foco de stress escolar. O medo de não ser aceite pelos colegas, o receio de que a sua aparência física cause desagrado e de que seja rejeitado é causador de uma enorme preocupação. A violência e a agressão física, o *bullying*, é outra das preocupações, pois os alunos mais novos são, particularmente, os mais vulneráveis a esse género de episódios (Gomes & Carvalho, 2007). Perante tudo isto, Bento (2007, p. 2) alerta para o facto de que “as características típicas das escolas básicas estão em conflito com as necessidades dos pré-adolescentes: maior controlo por parte dos professores, relações professor-aluno mais distantes, maior competitividade académica, etc”.

Desta forma, para colmatar este fenómeno, como afirmam Carvalho e Gomes (2007), é de extrema importância que os professores estejam mais atentos nos primeiros dias de escola, pois assim conseguirão intervir oportunamente e com maior eficácia, minimizando o mal-estar que poderá ter a sua origem no medo do desconhecido e de novas experiências, contribuindo isto para o aparecimento de sintomas de ansiedade e de evitamento em relação à escola. Assim, “é fundamental que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos” (Carvalho & Gomes, 2007, p.11). Por fim, os pais podem ser, em parceria com a comunidade educativa, facilitadores de uma transição mais segura e eficaz. Devem pois, manter-se informados indo à escola, conversando com os professores e participando em atividades das associações de pais.

Principalmente devem prestar apoio redobrado nesta altura, aconselhando e promovendo a autonomia, através de vínculos afetivos seguros (Strecht, s.d.).

2. Variáveis que ajudam a explicar as transições escolares

A problemática das transições escolares e a sua implicação a nível do rendimento académico tem vindo a ser desenvolvida na literatura nas últimas décadas, de uma forma cada vez mais aprofundada. Como tal, têm sido realizados diversos estudos neste âmbito por forma a tentar compreender melhor este fenómeno e com o intuito de poder dar uma resposta mais adequada a este problema emergente. No entanto, e já há quase trinta anos atrás, Delamont (1984, citado por Abrantes, 2005) constatava que era dado um grande enfoque aos quotidianos escolares deitando por terra a observação das transições, nas quais as interações se organizam numa lógica distinta. A par disto, foram vários os estudos que comprovaram que o processo de transição não se constitui numa mera passagem entre ciclos ou mudança de escola; por outro lado, estas alterações tinham uma enorme implicação em vários domínios da vida dos sujeitos que por elas passavam. Em Portugal, apenas nas últimas décadas é que esta problemática foi ganhando mais relevância (Bento, 2007; Saragoça et al., 2011).

Para termos uma ideia mais clara da situação, torna-se pertinente analisar o estudo “Insucesso e Abandono Escolar”, realizado pelo Ministério da Educação em 2003, no qual podemos verificar que as taxas de abandono escolar são insignificantes no 1º ciclo, sendo que, nos ciclos seguintes, estas aumentam gradualmente e se acentuam de forma marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (5º, 7º e 10º). Ainda de acordo com este mesmo estudo, o abandono escolar está inteiramente relacionado com a idade e não com o ano frequentado, sendo geralmente precedido de histórias de insucesso repetido. Este estudo comprovou que os anos de escolaridade críticos para a retenção dos alunos são os que se seguem à mudança de ciclo, ou seja, os maiores níveis de insucesso e de abandono concentram-se no primeiro ano de cada ciclo. Há também claros indícios de que as transições bruscas reforçam estes fenómenos (Abrantes, 2005). Desta forma, perante esta situação, o referido estudo alerta para o excesso de transferências de escola a que os alunos estão sujeitos (Bento, 2007).

Pereira e Mendonça (2005) efetuaram um estudo com crianças que mudaram de escola na transição para o segundo ciclo de escolaridade. Os acontecimentos que mais causavam stresse eram os relacionados com o domínio académico, destacando-se a

realização dos trabalhos e atividades escolares, quer por dificuldades de realização, quer pela necessidade de terem de gerir várias exigências simultaneamente, o que obrigava a uma maior capacidade de organização e de autorregulação por parte dos discentes. Foi verificado também um maior grau de stresse relacionado com o professor e com as regras da escola. Os alunos apresentavam ainda elevado grau de preocupação perante a violência.

Noutro estudo realizado por Carvalho e Gomes (2007) numa escola EB2,3 da ilha da Madeira, com alunos do 5º ano, foi revelado pelos diretores de turma que, entre as situações mais problemáticas, podem-se encontrar dificuldades ao nível da aceitação e adesão às regras escolares, desrespeito pelas ordens dos docentes e auxiliares de ação educativa, impulsividade e imaturidade, problemas de atenção e concentração, dificuldades de relacionamento interpessoal e resultados escolares fracos.

Como tentativa de compreender este fenómeno e de verificar quais as situações que o potenciavam, Ferreira (2002) ao analisar de forma detalhada a legislação oficial identificou “(1) uma desarticulação clara entre os objetivos e modos de organização do 1º e os do 2º/3º ciclos, estruturados ainda em torno da oposição tradicional entre ensino primário e secundário, e (2) os avanços e recuos, tensões e ambiguidades, entre a criação de um ensino básico de 9 anos e a simples extensão do ensino obrigatório, cobrindo três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento claramente diferenciadas” (Abrantes, 2005, p.45). Vasconcelos (2005, citado por Salgado & Neto, 2012) afirma que as transições, por trazerem “descontinuidades na aprendizagem”, impõem-se como um grande constrangimento à adaptação dos alunos aos novos contextos escolares e curriculares. Daqui depreendemos que se torna imperativo reconfigurar o sistema educativo português, neste caso os ciclos de ensino, adaptando-os à realidade escolar, de uma forma clara e exequível sem ambiguidades e contradições. No entanto, como afirma Abrantes (2005), apesar de já ir havendo alguma investigação em Portugal, é ainda necessário fazer uma pesquisa quantitativa mais aprofundada relativamente a este fenómeno.

Já a nível internacional, em Inglaterra, num estudo levado a cabo por Hargreaves (1990), foi possível concluir que os alunos mais suscetíveis de sofrer as consequências negativas das transições tinham um perfil idêntico: baixo estatuto socioeconómico; pertença a determinados grupos étnicos; distância maior entre casa e a nova escola, baixa autoestima e resultados escolares anteriores mais fracos. Num estudo longitudinal com

1850 alunos americanos, que transitaram do 1º para o 2º ciclo, Wigfield e Eccles (1994) notaram que estes sofreram uma clara diminuição relativamente à autoestima e nas várias dimensões do autoconceito imediatamente após esta transição. Zanobini e Usai (2002), num estudo com 95 crianças italianas, obtiveram resultados que confirmam os anteriores, confirmando assim que, após a transição de ciclo, ocorre uma diminuição do autoconceito académico, sendo que as restantes dimensões do autoconceito se mantêm estáveis. A passagem para o “*junior high school*” tem sido constantemente associada a um decréscimo na motivação académica das crianças e à diminuição na sua perceção de competência académica e manifestações de stresse (Alspaugh, 1998; Anderman & Midgley, 1997; Cantin & Boivin, 2004; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991, citados por Correia & Pinto, 2008). No entanto, estas mudanças podem ser temporárias, como nos sugerem alguns estudos referentes à autoestima em que as alterações reveladas não se mantêm para além do primeiro ano do segundo ciclo (Cantin & Boivin, 2004; Wigfield & cols., 1991, citados por Correia & Pinto, 2008).

Neste sentido, outro aspeto a realçar, é que não são forçosamente os alunos com problemas nas experiências académicas que têm dificuldade na transição, são antes, os alunos que não se sentem bem consigo próprios e se percecionam como tendo baixas competências sociais, que aparentam dificuldades na adaptação após a transição. Os alunos com boas relações de pares e apoio demonstram realizar uma transição mais positiva. Os alunos com baixa autoestima, os que se percecionam menos competentes socialmente e menos populares são provavelmente aqueles com uma adaptação mais pobre e infeliz à nova escola (Mcdougall & Hymell, 1998). Perante isto, é amplamente reconhecido que alguns alunos são mais vulneráveis do que outros à transição (Anderson et al., 2000 citados por West, Sweeting & Young, 2010).

Nos EUA foram levados a cabo vários estudos com o intuito de identificar uma ampla gama de características dos alunos que fazem transições mais pobres. Desta forma, no que respeita aos fatores sociodemográficos, a idade mais jovem tem sido consistentemente identificada como um preditor de uma má transição (Nisbet & Entwistle, 1969; Galton, Morrison & Pell, 2000, citados por West, Sweeting & Young, 2010). Fenzel (1992) demonstrou que, os alunos mais novos são mais vulneráveis à descida de rendimento escolar do que os alunos mais velhos nas mudanças de escola. São estes ainda os mais suscetíveis de desenvolverem problemas na transição. No que se refere ao sexo, há menos consistência. Alguns estudos norte-americanos sugerem que

as raparigas são mais vulneráveis, especialmente no que diz respeito às relações de pares (Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Anderson et al., 2000 citados por West, Sweeting & Young, 2010).

No que diz respeito aos estilos parentais e ao suporte emocional dado por estes, existem estudos norte-americanos que afirmam que os alunos cujos pais dão mais carinho e incentivam a autonomia apresentam melhor adaptação à nova escola no 2º ciclo (Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Newman et al., 2000, citados por West, Sweeting & Young, 2010). Em relação aos membros da família, as mães, foram referidas como as melhores fontes de apoio para os desafios académicos, sendo que ter irmãos mais velhos na mesma escola esteja associado a um melhor ajuste à transição (Measor & Woods, 1984; Ward 2000; Hirsch e Dubois 1992, citados por West, Sweeting & Young, 2010).

Esta problemática pode ser ultrapassada se for fornecido um bom suporte de passagem aos estudantes nesta fase. Tal foi comprovado através de um estudo realizado por Mullins (1997) no qual atestou que, em geral, os alunos que participavam em numerosas atividades de transição tiveram uma boa passagem para as novas escolas, sendo que, após estas, mantiveram as suas perceções de competência académica, social e de autoestima.

3. A implicação da transição escolar no rendimento académico

Por rendimento académico entende-se, usualmente, como uma boa performance escolar, ou seja, a obtenção de bons resultados na globalidade. Por outro lado, baixo rendimento ou insucesso dá-se quando os alunos que, por diversas razões, não obtiveram resultados satisfatórios, por não terem alcançado os objetivos de competências desejados num determinado período de tempo. Pode-se dizer que o sucesso ou insucesso, que se traduzem num melhor ou pior rendimento, surgem da associação entre o que se deseja conseguir, ou seja, os nossos objetivos e o que efetivamente se conseguiu, os resultados (Tavares & Santiago, 2001). No entanto, o conceito ou a noção de rendimento não é assim tão linear, pois sabe-se que estes não se relacionam diretamente com as classificações escolares, pois os critérios de avaliação variam de acordo com o contexto, na medida que competências idênticas podem ser avaliadas de diferentes formas de um estabelecimento para outro, apesar de cada sistema educativo definir os seus próprios critérios de avaliação. No entanto, estas são o modo como estes

são avaliados na maioria dos países europeus (Eurydice, 1994). Além disso, são estas classificações que irão exercer uma influência decisiva no futuro escolar da maioria dos alunos, pois é com base nas notas que alguns continuam ou não no sistema de ensino (Saavedra, 2001).

A transição escolar, particularmente a do 1º para o 2º ciclo, em termos académicos, traz consigo maiores exigências fazendo com que os alunos tenham de mobilizar igualmente novos recursos adaptativos. Como já referido anteriormente, esta situação, em alguns casos, pode mostrar-se deveras problemática e refletir-se, deste modo, no rendimento escolar (Cotterell, 1992; Lohaus, Elben, Ball & Klein Hessling, 2004; Zanobini & Usai, 2002, citados por Peixoto & Piçarra, 2005). Importa salientar que as transições de ciclo apresentam-se ainda como os momentos em que ocorrem maiores níveis de retenção escolar (Duarte, Roldão, Nóvoas, Fernandes & Duarte, 2008).

São vários os estudos que indicam que há um declínio no rendimento dos alunos após uma transição escolar (Bourcet, 1998; Cotterell, 1992, Zanobini & Usai, 2002). Na década de 60, Finger e Silverman (1966) já alertavam para o facto de a maioria dos alunos manifestarem uma descida no rendimento académico na altura de transição estando isto relacionado com a motivação académica (Bento, 2007). Estudos mais recentes apontam identicamente um declínio no rendimento escolar após a transição para o ensino básico em particular nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História (Peterson & Crockett, 1985, citados por Bento, 2007).

Neste sentido, são apontadas várias justificações, na sua maioria distintas. Uma delas prende-se com o número de transições a que os alunos estão sujeitos, sendo isto considerado um dos agentes potenciadores deste problema. Num estudo levado a cabo por Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg e Ebata (1989), foi constatado que os jovens que faziam mais do que uma transição obtinham resultados mais baixos a nível do rendimento académico comparativamente àqueles que apenas tinham realizado uma transição.

Outra das justificações é aquilo que Simons, Burgeson, Carlton-Ford e Blyth (1987, citados por Peixoto & Piçarra, 2005) designam por mudanças cumulativas na medida em que as transições escolares acontecem a par de várias modificações psicossociais que, conjuntamente, conduzem a um aumento de stresse na adaptação. Tal pode também ser explicado pela descontinuidade verificada, na maioria das vezes, entre

os diversos ciclos de ensino e que se expressa na estrutura do currículo escolar, nos manuais escolares, nos métodos de avaliação e de ensino, os diferentes níveis de exigência bem como a dimensão das turmas e das escolas, potenciando assim desencontros entre os alunos e o ambiente escolar (Cotterell, 1992, citados por Peixoto & Piçarra, 2005; Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Dentro disto, o fator que mais tem sido debatido é a estrutura e coerência do currículo que, obrigatoriamente, deverá apresentar uma continuidade ao longo dos diferentes ciclos. A pesquisa feita internacionalmente indica que, usualmente, existem lacunas nos conteúdos das disciplinas e diferenças nas práticas de ensino-aprendizagem (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003).

Os fatores relacionados com ambiente escolar podem mostrar-se também como fatores que podem influenciar a confiança dos alunos acerca das suas competências. Certos autores expõem que os espaços físicos do novo contexto escolar, como as salas de aula, os espaços de lazer, arquitetura, cores do edifício, arranjos, limpezas e serviços, alteram o comportamento e rendimento académico dos alunos (Almeida, Soares & Ferreira, 2000).

A maturação cognitiva, que se torna muito mais complexa na adolescência e que conduz os alunos a níveis mais elevados de raciocínio, faz com que estes queiram sentir-se academicamente mais “desafiados”, particularmente na transição do 3º ciclo para o ensino secundário. Tal foi demonstrado num estudo feito nos Estados Unidos a alunos do ensino secundário onde estes afirmaram que estariam melhor preparados, em termos académicos, se os professores lhes tivessem imposto trabalhos mais desafiantes e ensinadas estratégias que lhes permitissem pensar e aprender por conta própria (Green, 1997; Kirkpatrick, 1992; Mizelle & Mullins, 1997; Mullins & Irvin, 2000 citados por McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003). A isto acrescentam, que deviam ter sido preparados para as mudanças de metodologias de ensino bem como as de currículo que acontecem ao longo das transições de ciclo. Consideraram ainda que deviam tê-los ajudado a desenvolver hábitos de estudo para que se tornassem mais autónomos na sua aprendizagem à medida que avançavam na escolaridade para que obtivessem mais sucesso ao terminar o ensino secundário ou até universitário. O estudo feito por Green (1997) vem ao encontro ao que foi anteriormente exposto, pois comprova que um currículo mais desafiante, em termos de conteúdo, bem como os processos envolvidos na sua ministração, revelaram-se como fatores que diminuía os comportamentos

graves resultantes do tédio e frustração sentidos pelos alunos no primeiro ano do ensino secundário. Ainda neste sentido, no que respeita à perceção dos alunos mais novos, já em outro estudo, é de que o volume de trabalho aumentou ao invés do grau de dificuldade, levando-os a sentir menos controlo sobre a sua aprendizagem (Kirkpatrick, 1992 citado por McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003).

Outra variável essencial nos momentos de transição, especificamente na do 1º para o 2º ciclo, é o nível de aprendizagens e competências dos alunos em termos dos objetivos do ciclo escolar anterior, neste caso o 1º ciclo. Os conhecimentos prévios dos alunos têm aparecido como uma variável preditora do sucesso académico ao longo da escolaridade (Almeida, 1993; Nóvoa & Ribeiro, 2005; Wolfolk, 2005 citados por Ribeiro, Almeida, Gomes, 2006). A pertinência desses conhecimentos prévios pode ser explicada pelo facto de os mesmos condicionarem os níveis de atenção, perceção, compreensão e organização da nova informação a aprender (Shuel 1986; Glover, Ronning & Bruning, 1990 citados por Ribeiro, Almeida, Gomes, 2006). Numa perspetiva mais construtivista, os conhecimentos anteriores do individuo apresentam-se como uma espécie de andaime sobre o qual se constroem as aprendizagens posteriores (Almeida, 1996; Rosário, 2005). Num sistema educativo que apela a um gradual aprofundamento e complexificação das aprendizagens, os níveis de conhecimento anterior dos alunos são determinantes (Ribeiro, Almeida, Gomes, 2006).

A par disto, de acordo com Harter (1999, citado por Peixoto & Piçarra, 2005), esta é uma altura em que existem alterações na forma como os alunos julgam a sua própria competência, sendo que os alunos mais novos aparentam sobrevalorizá-la enquanto os mais velhos parecem ser mais realistas a este nível (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Neste sentido, por exemplo, Eccles & Wigfield (1993) e Wigfield & Eccles (1991) afirmam que uma das variáveis que contribui igualmente para a baixa de rendimento, relaciona-se com a mudança do conceito acerca de si como alunos que os mesmos vão sofrendo à medida que ficam mais velhos. Os mesmos autores têm mostrado que as atitudes dos alunos face à escola e o desempenho particularmente em disciplinas como a matemática, ciências da vida e artes diminui com a idade. Por outro lado, o interesse passa a estar mais centrado em atividades extracurriculares do que propriamente nas académicas (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003).

Como já foi anteriormente referido, está solidamente comprovado que a motivação dos alunos para aprender decresce após a transição, conseqüentemente

afetando o seu nível de competência acadêmica. Alguns estudos relacionam isto com a mudança de ambiente de aprendizagem, ou seja, com a mudança de escola. Isto faz com que os alunos sintam o espaço muito mais amplo e, como tal, sintam uma certa dificuldade em encontrar o seu próprio “nicho” (Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; Mizelle & Irvin, 2000 citados por McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003). Além disto, o fator que parece causar mais impacto são os métodos de avaliação que, como já referido anteriormente, são mais exigentes, o ambiente é mais impessoal e formal, mais competitivo, contribuindo severamente para uma diminuição da motivação intrínseca e empenho para aprender (Harter, Whitesell & Kowalski, 1992).

Na adolescência, os jovens creem que as capacidades acadêmicas praticamente não se relacionam com o esforço que têm de fazer, encarando as primeiras como algo estável (Nicholls & Gardner, 1999 citados por McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003). Mas na mudança de escola, para um contexto onde as habilidades são mais valorizadas do que o próprio esforço, o aluno tende a deixar de se esforçar na medida em que se este esforço for seguido de um fracasso tenderá a ser considerado incompetente. Outra das explicações, para a diminuição da motivação para a aprendizagem, pode associar-se também a uma incompatibilidade entre as necessidades psicológicas do pré-adolescente e tipo de ambiente escolar. Se o início da adolescência é geralmente caracterizada por um período de desenvolvimento sociocognitivo baseando-se em sentimentos de autonomia, independência, autodeterminação e interação social, o adolescente, ao entrar para um ambiente escolar que é caracterizado por regras mais rígidas, gera incompatibilidades (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003).

Os sentimentos de autoeficácia acadêmica, ou seja, os julgamentos que os sujeitos fazem acerca das suas capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos, parece particularmente relevante, pois há também algumas evidências de que os sentimentos de autoeficácia acadêmica são particularmente importantes para o desempenho acadêmico dos adolescentes, pois estudantes que apresentem um bom sentido de autoeficácia, particularmente acadêmica, farão uma melhor transição (Gutman & Midgley, 1999).

O grupo de pares exerce um enorme peso no sucesso na transição. Está comprovado que, se a mesma for feita por grupos que transitem de uma mesma escola

para outra em conjunto, não haverá qualquer mudança no comportamento ou rendimento, ou seja, os bons alunos tendem a continuar a sê-lo e os que têm notas mais baixas na primária, não sofrerão tanto o impacto da transição no rendimento (Schiller, 1999 citado por McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003), o que se mostraria ainda mais prejudicial.

Em suma, por tudo o que foi aqui exposto, continua a ser de extrema importância uma aposta redobrada nos programas de transição escolar. Programas estes que devem ser mais alargados, ou seja, que tentem ser implementados na maioria das escolas, para que não seja uma minoria a ser alvo deste tipo de intervenção. Estes dados devem servir, sobretudo a nível do sistema educativo, para reforçar a ideia de que é necessário repensar os programas e os conteúdos que são lecionados, as abordagens e métodos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, para que haja sucesso quer na transição de escola, quer na de ciclo é necessário que estas transições sejam programadas, com recurso a várias atividades, com o intuito de facilitar a adaptação dos alunos, contribuindo desta forma para um maior rendimento destes e minorar as perturbações de cariz comportamental, emocional e social (Bento, 2007).

Capítulo 2. O rendimento académico

1. Idade, sexo e estatuto socioeconómico e rendimento académico

O impacto das variáveis sociodemográficas no desempenho académico dos alunos tem sido objeto de grande interesse por parte dos investigadores e, como tal, têm sido realizados vários estudos nos últimos anos com intuito de as estudar (Jabor, Machtmes, Kungu & Buntat, 2011). Dentro destas variáveis encontra-se o fator idade.

Os resultados dos vários estudos acerca da ligação entre estas duas variáveis são mistos, pois existem os que afirmam esta relação e outros que, por outro lado, a negam declarando que não existem evidências empíricas que a suportem (Jabor, Machtmes, Kungu & Buntat, 2011), como, por exemplo Grissom (2004) que, num estudo conduzido acerca desta possível relação concluiu que a mesma é negativa e permanece constante ao longo do tempo. Outros estudos corroboram, de igual forma, o estudo anterior nos quais também não foi encontrada nenhuma relação significativa entre a idade e o rendimento (Demeis & Stearns; 1992; Dietz & Wilson, 1985 citados por Jabor,

Machtmes, Kungu & Buntat, 2011). Por outro lado, outras pesquisas que avaliaram alunos dentro da mesma faixa etária, em que a idade variava apenas em meses, foi constatado que os sujeitos mais velhos têm melhor desempenho acadêmico relativamente aos mais novos. Mais especificamente, os alunos mais velhos de uma determinada turma ou grupo geralmente superam os seus companheiros mais jovens em termos de rendimento (Pellizzari & Billari, 2011). No entanto, esta correlação, à medida que estes se tornam mais velhos, diminui (White, 1982, citado por Jabor, Machtmes, Kungu & Buntat, 2011).

O desempenho acadêmico é produto de muitas variáveis como a determinação pessoal, o desenvolvimento cognitivo, a motivação e a maturidade, por exemplo. A idade pode ser considerada uma variável importante quando relacionada com desenvolvimento cognitivo e a maturidade, elementos estes que são necessários para um bom desempenho escolar. A idade do indivíduo, à medida que aumenta, promove várias mudanças de cariz desenvolvimental, principalmente cognitivo (Ebenuwa-Okoh, 2010), sendo este último uma das possíveis explicações para estas ligeiras diferenças encontradas nos estudos acima mencionados.

Ao contrário da variável idade, as diferenças do desempenho entre homens e mulheres têm sido objeto de estudo de inúmeras investigações relacionadas com o género em educação. É unânime entre os investigadores que predomina ainda a ideia de que cada sexo tem um melhor desempenho em determinado conjunto de disciplinas, criando, desta forma, estereótipos. A isto, Martino (1995, citado por Saavedra, 2011) apelida bipolarização dos conhecimentos admitindo que os rapazes se evidenciam mais no campo das Ciências, da Física, Matemática e Tecnologias (como Arquitetura e Engenharias) enquanto as raparigas no campo das Línguas e Humanidades. De acordo com este autor, esta bipolarização dos conhecimentos está profundamente enraizada na linguagem e na cultura de cada sociedade na medida em que as qualidades geralmente associadas ao sexo feminino de intuição, emoção, expressividade, subjetividade e sensibilidade, estão associados às línguas, às humanidades e às artes. Os supostos traços masculinos, de racionalidade, objetividade, impessoalidade e frieza encontram-se associados às Ciências e Matemática.

No entanto, nas últimas décadas, são variados os estudos internacionais que têm vindo confirmar estas diferenças. Desta forma, estudos feitos com crianças do 1º ciclo concluíram que estudantes do sexo feminino apresentavam um rendimento na leitura

muito superior ao de estudantes do sexo masculino, sendo que, relativamente à Matemática, já era menor comparativamente ao sexo masculino e, particularmente, após os quatro primeiros anos de escolarização (Bonamino, Coscarelli & Franco, 2002; Andrade, Franco & Carvalho, 2006). Por outro lado, e relativamente à disciplina de Matemática no 1º ciclo, existe literatura que refuta esta ideia afirmando a inexistência de diferenças entre rapazes e raparigas, referindo, contudo, que em alguns países tem sido encontrada uma pequena diferença favorável aos rapazes (Beaton et al., 1996; Mullis et al., 1998; Walden & Walkerdine, 1982, citados por Andrade, Franco & Carvalho, 2006). Os resultados apresentados pelo relatório da Eurydice (2011), vinculam esta diferença na medida em os mais recentes estudos de âmbito internacional de avaliação concordam com o facto de as raparigas tenderem a ter um melhor desempenho académico relativamente à leitura do que os rapazes. Este relatório afirma ainda que a diferença de género surge cedo, ou seja, tal já se verifica nos estudantes do quarto ano de escolaridade e mantém-se, sendo isso confirmado pelas avaliações feitas aos alunos de quinze anos tendo sido a média de aproveitamento escolar final equivalente entre ambos os sexos.

Relativamente a estudos realizados com adolescentes, Saavedra (2001) realizou um em que as disciplinas seleccionadas para avaliar eram as de História, Português, Matemática, Físico-Química e Educação Física. Assim, os resultados respeitantes às diferenças entre rapazes e raparigas no conjunto global das disciplinas analisadas indicam que as raparigas superam ligeiramente os rapazes destacando-se no Português enquanto estes superam-nas em Educação Física. Estes resultados mostram que os estereótipos culturalmente estabelecidos se tornaram menos acentuados para o sexo feminino na medida em que as raparigas conseguem igualar e até superar em certa medida os rapazes nas disciplinas consideradas caracteristicamente masculinas ao contrário do sexo masculino, que não logrou evidenciar-se nas disciplinas normalmente consideradas tipicamente femininas (Saavedra, 2001). No entanto, estes resultados à luz da sociologia podem ser explicados através das concepções que são feitas de feminilidade e de masculinidade. Como afirma Elaine Millard (1998, citada por Saavedra, 2001), os rapazes raramente se envolvem em atividades de leitura na medida em que as consideram atividades femininas sendo que a sociedade os estimula igualmente a não se envolverem em nada que seja associado ao sexo feminino, pois essas atividades são geralmente ridicularizadas. Relativamente às fracas classificações escolares das

raparigas em Educação Física estes resultados relacionam-se, como afirma Vertinsky (1995, citado por Saavedra, 2001), com determinados preconceitos de que geralmente as atletas são homossexuais.

Ainda neste sentido, o mais abrangente e recente estudo sobre gênero e desempenho educacional foi efetuado no âmbito do PISA (*Program of International Student Assessment*) (OCDE, 2003). Assim, foram aplicados testes de leitura, de Matemática e de Ciências a estudantes de 15 anos de vários países. Deste modo, os resultados evidenciaram que, na Matemática, os rapazes mostraram resultados idênticos aos das raparigas, no quarto e oitavo anos de escolaridade, tendo os rapazes ganhado vantagem nos últimos anos. No que respeita ao aproveitamento escolar em Ciências, as diferenças são mínimas; tal já não se verificou a nível da leitura, onde os rapazes revelaram um aproveitamento mais baixo. No entanto, importa salientar que neste estudo existem valores que variam de país para país, de tal forma que os resultados aqui apresentados representam uma média global de todos os países avaliados neste âmbito.

Como podemos ler no relatório da Eurydice (2011), os vários estudos realizados acerca desta temática assinalam que é difícil distinguir comportamentos inatos de comportamentos adquiridos ou mesmo compreender até que ponto os estereótipos influenciam as perceções dos sujeitos e as diferenças comportamentais e cognitivas de géneros. Estes mesmos estudos expõem que, usualmente, as diferenças entre sexos são pouco significativas quando comparadas com o vasto número de semelhanças existentes. Em termos cognitivos, segundo William (2000), as diferenças a este nível são poucas e têm vindo cada vez mais a diminuir nos últimos anos nalgumas áreas. Ainda neste sentido, Hyde (2005) afirma que os homens e as mulheres são, de facto, muito parecidos relativamente à maioria das variáveis psicológicas. Por fim, biologicamente é igualmente difícil explicar as diferenças entre ambos os sexos, pois “os padrões observados de diferenças entre sexos variam frequentemente, em função das culturas, ao longo do tempo em cada cultura e também ao longo do desenvolvimento na infância” (Arnot et al., 1999, p. 57, citada por Eurydice, 2011).

No entanto, este desempenho revelado pelo sexo feminino pode ser explicado por outras variáveis como, por exemplo, as atitudes que as raparigas demonstram relativamente à escola, pois existem evidências de que se mostram mais cumpridoras no que respeita às tarefas escolares (Walden & Walkerdine, 1985, citados por Andrade, Franco & Carvalho, 2011). O tempo dedicado à leitura de livros e revistas supera o dos

rapazes, que preferem realizá-la na internet sendo que isto pode revelar-se também como um agente potenciador desta ligeira diferença (Eurydice, 2011).

Assim, os resultados de vários estudos internacionais podem, contudo, facultar indicadores sobre o modo como uma política educativa pode funcionar respetivamente à igualdade comparativamente a outras, mas, geralmente, “não conseguem fornecer uma análise dos fatores específicos de causalidade, nem do que deve ou pode ser feito para criar um sistema de géneros mais igualitário” (Eurydice, 2011 p. 11).

Em suma, como é afirmado no relatório da Eurydice (2011), esta é uma questão que tem de ser cuidadosamente tratada pelos investigadores,” pois apesar da sua aplicação generalizada, os estudos, por outro lado, podem estar, eles mesmos, estereotipados ou inclinados para um dos sexos. Podem, da mesma forma, não testar os conhecimentos e as competências relevantes ou podem não prever com credibilidade os desempenhos (académicos) futuros” (p.23).

Um outro fator que tem demonstrado uma relação estreita com o rendimento académico é estatuto socioeconómico na medida em que está solidamente comprovado que o desempenho escolar dos alunos é condicionado pelas classes e grupos sociais de que fazem parte (Seabra, 2009).

As várias investigações feitas sobre o tema ao longo de várias décadas tornaram clara a relação existente entre o desempenho académico e a classe social das famílias, mostrando que alunos pertencentes a grupos socioculturais mais frágeis têm níveis de rendimento académico inferiores (Barrigas & Fragoso, 2012). Outros elementos que também comprovam esta relação, são os relatórios do PISA e da OCDE, ao exporem dados que evidenciam esta relação divulgando ainda que os melhores resultados a nível do desempenho pertencem a alunos oriundos de famílias em que os recursos educacionais, bem como os bens culturais são mais elevados (CIES, 2011).

Neste sentido, num estudo sobre as classificações dos alunos do 9º ano em Portugal e os recursos escolares das suas famílias levado a cabo pelo CIES (2011), constatamos que são os que possuem famílias mais escolarizadas que alcançam melhores classificações sendo que estas aumentam conforme a escolarização dos pais. O mesmo se verifica nas reprovações, ou seja, quanto maior a escolarização dos pais menor o número de reprovações. Da mesma forma, relacionando as reprovações com a classe social de origem, confirma-se a correlação frequentemente verificada em variados estudos de âmbito nacional e internacional, ou seja, as reprovações são mais frequentes

nos estudantes cuja classe social de origem é mais desfavorecida. Ainda neste estudo, se formos relacionar as classificações obtidas e as origens socioprofissionais verificamos que, na sua maioria, os alunos cujos pais têm profissões ligadas aos quadros técnicos superiores atingiram notas mais altas, enquanto filhos de “Trabalhadores Independentes”, “Empresários Executantes” e “Operários” atingiram notas mais baixas. Os resultados obtidos neste estudo são muito pertinentes e confirmam que as origens sociais dos alunos condicionam claramente os seus resultados escolares. Assim, os alunos que provêm de classes sociais convencionalmente apelidadas de “classes desfavorecidas”, jovens provenientes de famílias operárias, camponesas, de minorias étnicas, que vivem, por vezes, em bairros sociais degradados, nos subúrbios das cidades ou até no isolamento de certos meios rurais tendem a ter um menor rendimento académico (Gomes, 1987, citado por Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2005). No entanto, importa salientar que o facto de haver elevadas percentagens de estudantes que, não tendo um contexto familiar de elevada escolaridade ou cujos pais têm profissões que não exigem uma elevada qualificação ou não são tão bem remuneradas, conseguem atingir desempenhos escolares de nível elevado e, como tal, não reprovam (CIES, 2011). Assim, torna-se claro que a família e o seu estatuto socioeconómico exerce um papel preponderante a este nível. Deste modo, a investigação feita pela sociologia em Portugal tem indicado que os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, as atitudes face à escola e ao conhecimento, as condições de vida, o acesso a bens culturais, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer serviços e relacionam-se com o rendimento académico dos alunos (Benavente, 1990; Formosinho, 1987ab; Garcia & cols., 1998; Almeida & cols., 2005, citados por Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Por outro lado, outro dos fatores que claramente influencia o rendimento académico prende-se com o nível de escolaridade dos pais e, principalmente das mães, para além dos respetivos estatutos de atividade. Estas são variáveis que influenciarão quase sempre as trajetórias escolares dos filhos bem como o sucesso nas mesmas (Chagas Lopes & Medeiros, 2004, citado por Lopes, 2005). Como se pode observar surge, assim, um conjunto de variáveis sociais e familiares e até de circunstâncias que, diretamente e de forma interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento dos alunos.

Desta forma, por ser um fenómeno que tem um enorme impacto na vida dos estudantes, principalmente dos oriundos de famílias mais desfavorecidas, importa compreender quais são as variáveis que o sustentam. Nas décadas de 50 e 60 já emergiam diversas teorias acerca do assunto; uma delas, a teoria da “socialização deficiente das classes populares”, admitia que o “fracasso escolar” das classes sociais mais desfavorecidas se devia às baixas aspirações e expectativas de sucesso académico. Outra das teorias explicativas centra-se nas interações e processos escolares, alertando relativamente à comunicação, às relações humanas e pedagógicas entre professores e alunos (Gomes, 1987) na medida em que as reações dos professores relativamente à origem social e às características socioculturais destes podem contribuir para a interiorização dos estereótipos de “bom” ou “mau” aluno, gerando-se, a partir daí, imagens internas de “brilhante” ou de “estúpido”, convertendo-se em autênticas profecias de diferentes níveis de rendimento e sucesso escolar (Araújo, 1987, citado por Almeida et al., 2005), indicando ainda a investigação que os professores apresentam baixas expectativas e não respondem de forma tão positiva a alunos oriundos destas classes (Alexander, Entwisle & Thompson, 1987, citados por Gutman & Midgley, 2000).

Os baixos recursos financeiros geram stresse, racismo, discriminação e criação de estereótipos e preconceitos, situações estas que afastam os alunos da escola, revelando-se, sem dúvida, os principais fatores no insucesso de muitos estudantes que vivem situações de pobreza (Irvine, 1990, citado por Gutman & Midgley, 2000).

A precariedade socioeconómica induz, muitas vezes, a que os jovens manifestem comportamentos e estratégias de identificação desviantes de carácter disciplinar por forma a conquistar, perante os pares, o “reconhecimento” almejado (Gutman & Midgley, 2000).

As atitudes perante a escola, como já foi referido anteriormente, podem ser também um dos fatores explicativos. Vários estudos neste âmbito têm vindo a mostrar que estudantes de níveis socioeconómicos mais elevados parecem estar mais satisfeitos com a escola enquanto os oriundos dos níveis mais baixos e que têm acesso limitado a recursos escolares e a computadores expressam atitudes mais negativas em relação a esta (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2008).

O nível socioeconómico também influencia a forma como as famílias participam na vida académica dos filhos. Diversos estudos mostraram que os contextos familiares

que se envolvem menos na educação manifestam atitudes menos positivas em relação à escola, menos resiliência, sendo que estes alunos apresentam maior probabilidade de abandonar a escola, uma vez que recebem menos suporte familiar e da comunidade, acreditando que possuir estudos e o ensino secundário completo não são importantes para ter um emprego ou manter uma carreira (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2008).

São estas variáveis que têm vindo a agudizar cada vez mais uma situação que é de enorme gravidade. Um ensino básico não concluído ou mal sucedido reflete-se na perpetuação da pobreza e baixa competência sociocultural que se manifestam em muitas famílias. Isso compromete o futuro dos indivíduos conduzindo à criação de fracos projetos de vida que se traduzem numa baixa qualificação profissional e baixas competências de cidadania, comprometendo assim o próprio desenvolvimento dos sujeitos, das comunidades e até dos próprios países (Detry & Cardoso, 1996; Roazzi & Almeida, 1988; Benavente, 1990, 1998, citados por Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006).

2. As competências socioemocionais e o rendimento académico

As dificuldades emocionais e sociais entre os alunos como a violência escolar, os sintomas depressivos e de ansiedade e a falta de motivação têm suscitado grande preocupação por parte dos investigadores, educadores e formuladores de políticas educacionais (Berger & Lisboa, 2008; Pellegrini, 1998; Del Barrio, Moreno & López, 1997; Ryan, 2001, citados por Berger, Alcalayb, Torrettib & Milicicb, 2010) na medida em que tais problemas exercem grande impacto na sua vida académica. Apenas ultimamente é que os investigadores têm vindo a perceber que a vida emocional das crianças e adolescentes exerce grande impacto a este nível (Gardner, 1993; Pekrun, 1992, citados por Marquez, Raquel & Brackett, 2006). Há um corpo emergente de pesquisas que evidenciam uma associação entre o desempenho académico e as competências socioemocionais (Berger, Alcalayb, Torrettib & Milicicb, 2010). Neste sentido, importa primeiramente definir estas competências e verificar em que medida os estudos evidenciam estas relações.

No que respeita à competência social, pode-se afirmar que este é um conceito bastante amplo e é geralmente utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e aplicação de habilidades no mundo social bem como a avaliação da sua funcionalidade (Haager & Vaughn, 1995). É um construto multidimensional e interativo que abarca diversos componentes cujas definições dependem das várias perspetivas

teóricas (e.g., da aprendizagem social, da etológica ou da construtivista), relativamente ao funcionamento e ao desenvolvimento social. No entanto, de acordo com Dodge (1985, citado por Lemos & Meneses, 2002) existem dois fatores fundamentais que são encontrados nas várias definições: a reatividade e disposição para responder aos estímulos do ambiente (e.g., a sensibilidade, a atenção e a adequação das reações próprias às circunstâncias) e a eficácia social (e.g., a capacidade de interagir eficazmente no ambiente social, particularmente com os pares por meio de estratégias de resolução de problemas e habilidades sociocognitivas). Por outras palavras, podemos afirmar que competência social está inteiramente relacionada com a capacidade do sujeito em manusear o seu repertório de habilidades sociais (empatia, autocontrolo, assertividade e capacidade para resolução de problemas interpessoais) e de informações socioculturais (compreender sinais do ambiente) para conseguir consequências positivas para si e para a sua relação com os outros e que os aspetos aqui referidos são encarados como os propulsores do comportamento socialmente competente que decorre da sua interação (Castro, Melo & Silvares, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005, citados por Sapienza, Aznar-Farias & Silvares, 2008; Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997; Lemos & Meneses, 2002). Como já foi verificado anteriormente, ser socialmente competente depende da adequação dos comportamentos emitidos perante determinada situação social. Não menos importante é a avaliação que o sujeito faz da sua eficácia quer através das suas habilidades de autovalorização (autoconhecimento, autoconceito, autoestima e autoeficácia), quer pela valorização externa, ou seja, por meio da perceção e da reação positiva ou negativa que pais, professores e pares fazem mediante determinado comportamento social (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997). Assim, podemos então afirmar que a competência social é um construto multidimensional que abarca fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais (Lemos & Meneses, 2002).

Esta é uma competência que tem um papel particular no funcionamento e adaptação à escola, estendendo-se às relações com os professores e pares bem como à realização académica como as várias investigações nesta área têm indicado (Lemos & Meneses, 2002). A aceitação no grupo de pares bem como relações saudáveis dentro do grupo são também fulcrais quer para a adaptação à escola, quer no início da adolescência (Fletcher, Hunter & Eanes, 2006; Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005). O grupo de pares desempenha igualmente um papel essencial em relação às decisões académicas e de realização. Num estudo feito a alunos do 9º e 10º ano por Crosnoe, Riegle-Crumb,

Campo, Frank e Muller (2008) relativamente à opção de frequentar ou não o curso de Matemática foi baseada na realização dos seus amigos íntimos neste curso. Outro estudo, a nível do suporte social conduzido por Wentzel e Caldwell (1997), evidenciou que os adolescentes que faziam parte de grupos de pares de coesos exibiam maior rendimento académico. Mais recentemente, Chen, Chang Liu e He (2008) verificaram que os alunos que faziam parte de grupos que apresentavam realização académica elevada revelaram possuir igualmente quer maior realização escolar individual quer também um nível elevado de realização social, evidenciando, desta forma, forte associação entre o desempenho académico e o social. Por outro lado, baixas competências sociais em jovens relacionam-se com uma fraca realização académica e podem conduzir a problemas de ambientação futura ou até mesmo problemas psicopatológicos (Coie & Dodge, 1983; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1972; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Parker & Asher, 1987, citados por Lemos & Meneses, 2002). Assim, uma boa competência social contribui para o sucesso académico, na medida em que proporciona relações positivas entre o sujeito e os outros indivíduos, favorecendo assim o desenvolvimento de comportamentos essenciais para aprender. A investigação tem evidenciado que alunos com diferentes níveis de competência social distinguem-se significativamente em relação aos comportamentos importantes para a execução de tarefas na sala de aula como, por exemplo, a capacidade de levar a cabo uma tarefa, de seguir instruções e o tempo na mesma, partilhar informações, solicitar a correção ou orientação, esperar a sua vez para falar, o comportamento de escuta e acatar regras (Del Prette & Del Prette, 2005, citados por Sapienza, Aznar-Farias & Silvares, 2008; Gresham & Reschly, 1986, citados por Lemos & Meneses, 2002). Tem sido evidenciado que crianças e adolescentes com elevado rendimento académico são socialmente mais competentes e adaptam-se com maior facilidade às regras escolares quando comparados com os que obtêm baixo rendimento (Sapienza et al., 2009). Por outro lado, os alunos que apresentam baixos níveis de competência apresentam maiores dificuldades em aprender os conteúdos académicos, têm dificuldades em executar instruções, a interagir com adultos e pares e controlar as emoções negativas (Lemos & Meneses, 2002).

Na medida em que a aprendizagem é descrita geralmente como um processo social (Konold, Jamison, Stanton-Chapman & Rimm-Kaufman, 2010) para que o aluno possa ser bem-sucedido, além de compreender o conteúdo da matéria, precisa de

relacionar-se com pares e professores e, para que tal aconteça, é necessário possuir um nível ajustado de competência social conduzindo-o, desta forma, ao sucesso académico (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997).

No que respeita à competência emocional, esta é descrita como a aptidão de identificar, perceber, nomear e regular as emoções em si e nos demais sendo que, para (Goleman, 1999), esta competência é uma componente da inteligência emocional (IE) (Magalhães, 2012). Desta forma, relativamente ao conceito de IE existem várias definições que variam de acordo com os vários modelos que a estudam, sendo dois os principais. O modelo de aptidões, o de Salovey e Mayer (1990) e os modelos mistos ou de traços de personalidade, designadamente o de Goleman (1996,1998) e de Bar-On (1997) (Trindade, 2011). É com base nestes dois modelos que será dado o conceito de IE.

A IE foi definida inicialmente em 1990, por Salovey e Mayer, como “a habilidade para controlar os sentimentos e emoções em si mesmos e nos demais, discriminar entre elas e usar essa informação para guiar as ações e os pensamentos” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Mais tarde, redefiniram este conceito como a “capacidade de raciocinar com e sobre as emoções, incluindo: 1) a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções; 2) a capacidade de aceder e/ou produzir sentimentos quando estes facilitam o pensamento; 3) a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional; e 4) a capacidade de regular emoções de forma a promover o crescimento intelectual e emocional” (Mayer & Salovey, 1997, citado por Mayer, Caruso & Salovey, 2000 citados por Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011). Mayer e Salovey (2007) acreditam que esta nova definição consegue transmitir a ideia de que a emoção nos faz pensar de uma forma mais inteligente e, por outro lado, pensamos mais inteligentemente acerca das emoções.

Outro dos autores que define IE é Bar-On (1997), que enfatiza no seu modelo a co-dependência entre as capacidades ligadas à Inteligência Emocional e os traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos (Stys & Brown, 2004). Desta forma, define IE conjuntamente com a inteligência social como “*an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with the environmental demands and pressures*” (Bar-On, 1997, citado por Candeias & Jesus, p.15)

Bar-on (2006), identificou cinco componentes importantes de competências para o sucesso: as intrapessoais que envolvem a autoconsciência emocional, autoconhecimento, assertividade, e expressão de sentimentos; interpessoais, que englobam as relações com os outros, responsabilidade social e empatia; os comportamentos adaptativos requerem flexibilidade e a resolução de problemas; a gestão do stresse e controlo de impulsividade; e, finalmente, o humor geral que é constituído pela felicidade e optimismo (Bar-On, 2006; Candeias & Jesus, 2006).

Assim, podemos afirmar que a IE envolve capacidades emocionais e sociais, a capacidade se autocompreender e aos outros, de se autoexpressar, de se relacionar com os demais; a habilidade de lidar com emoções fortes e capacidade para se ajustar à mudança e resolver problemas de cariz pessoal e social (Bar-On, 1997, citado por Stys & Brown, 2004).

Para Bar-on os sujeitos com elevados níveis de IE seriam mais bem-sucedidos ao lidar com as pressões e exigências diárias, sendo que uma inteligência emocional fraca pode representar uma falha no sucesso potenciando assim o surgimento de problemas emocionais (Stys & Brown, 2004).

Relativamente à relação entre esta competência e o rendimento académico, a investigação feita nesta área, tem identificado associações positivas entre o conhecimento das emoções e a competência académica (Mostow et al., 2002, citados em Machado et al., 2008, citados por Silva & Duarte, 2012). Numa revisão de literatura levada a cabo por Rego & Fernandes (2005) estes verificaram que os desempenhos académicos mais elevados decorriam da combinação entre as habilidades racionais e emocionais na medida em que a combinação entre o Quociente Intelectual (QI) e a IE evidenciavam uma variação mais elevada no desempenho académico do que somente o QI. A corroborar estes resultados estão os estudos realizados por Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski (2004), que comprovam uma elevada correlação entre estas duas variáveis.

Mayer e colaboradores analisando os resultados dos vários estudos acerca desta relação, afirmam que existe uma correlação positiva entre a inteligência emocional e o sucesso académico, como também entre as boas relações sociais e de trabalho, familiares e íntimas (Ângelo, 2007).

Extremera e Fernández-Berrocal (2003) verificaram que alunos emocionalmente inteligentes exibiam maior bem-estar emocional e psicológico, apresentando, assim,

menos sintomas ansiosos e depressivos e tendência inferior para pensamentos intrusivos, concluindo, desta forma, que as características individuais e não acadêmicas exercem uma influência relevante no desempenho acadêmico. Estudantes emocionalmente ligados aos colegas e professores que valorizam a aprendizagem e o bom desempenho acadêmico, muitas vezes adotam valores idênticos (Hawkins et al., 2001, citados por Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien & Weissberg, 2003).

Os estudos comprovam ainda que a EI relaciona-se com uma maior empatia, menos relações negativas e conflituosas com os pares, com relações de maior qualidade e ainda com níveis mais baixos de violência e problemas drogas (Marquez, Raquel & Brackett, 2006). Também tem sido demonstrado que os sujeitos emocionalmente mais inteligentes lidam melhor com o stress do que os que apresentam níveis mais baixos de inteligência emocional (Saklofske, Austin, Galloway & Davidson, 2007), demonstrando ainda maior capacidade de enfrentar mudanças (e.g., transição escolar) (Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007), o que indiretamente influencia o rendimento acadêmico. A comprovar isto Goleman (2003), mediante estudos realizados com alunos com diferentes níveis de QI, fez um paralelismo entre o QI e a Inteligência emocional. Destaca, assim, que sujeitos com QI's elevados nem sempre apresentam sucesso acadêmico, ao contrário dos que têm a capacidade de lidar com as frustrações, de controlar as suas emoções e criar relações sociais mais positivas.

Neste sentido, já os estudos realizados em que estas duas variáveis eram analisadas em conjunto, admitiram esta relação. Desta forma, o estudo levado a cabo por Wang, Haertel e Walberg (1997, citados por Berger, Alcalayb, Torrettib & Milicib, 2010) que, ao relacionar a influência de mais de 30 variáveis - quer educacionais, quer psicológicas, sociais e emocionais na aprendizagem académica - concluíram serem as duas últimas variáveis, as sociais e emocionais, as que mais influenciam o desempenho académico dos alunos. Este estudo leva-nos então a equacionar em que medida é que estas variáveis influenciam o rendimento. A investigação realizada acerca da relação entre as características socioemocionais e o rendimento académico responde a esta questão na medida em tem evidenciado que níveis mais altos de inteligência emocional correlacionam-se com o bem-estar psicológico e emocional, menores níveis de ansiedade e sintomas depressivos (Jiménez & López-Zafra, 2009). Harden e Pihl (1995) num estudo com alunos do ensino primário, constataram que aqueles que apresentaram um fraco desempenho nas várias tarefas educativas manifestavam ansiedade e

impulsividade, enquanto que os alunos com o desenvolvimento socioemocional positivo mostravam uma maior adaptação às novas experiências e desenvolveram uma atitude mais positiva em relação à escola (Berger, Alcalayb, Torrettib & Milicicb, 2010).

Por outro lado, existem também estudos que não encontram nenhuma relação entre estas duas variáveis ou a que existe é muito fraca (Amelang & Steinmayer, 2006; Newsome, Day & Catano, 2000; O'Connor & Little, 2003). Ao encontro disto, vai o estudo realizado por Ângelo (2007), que demonstra não haver uma correlação estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o rendimento académico, ficando este a dever-se a outros fatores que não os emocionais.

Em suma, apesar de este ser um tema que gera uma certa controvérsia, estudos atuais parecem demonstrar, que os fatores socioemocionais desempenham um papel no rendimento escolar. As características socioemocionais individuais e as particularidades ambientais são fatores essenciais quando se avalia o desempenho académico (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003; Goleman, 1996). No entanto, estas variáveis têm sido descuradas ou simplesmente ignoradas como preditores significativos para o rendimento académico. Por outro lado, “as particularidades e os processos subjacentes que explicam esta associação ainda não estão claros, e a dimensão social e emocional como um conjunto indistinguível de características tem sido proposta como a pedra angular para o desenvolvimento da criança e do adolescente, sem uma perspetiva crítica e baseada em evidências “ (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003, p. 106).

3. O autoconceito e o rendimento académico

A investigação educacional em torno do autoconceito tem vindo, cada vez mais, a vincar a ideia de que esta variável se relaciona, de modo significativo, com a natureza dos resultados académicos alcançados pelos indivíduos (Senos, 1997). Tal deve-se ao fato de este incidir diretamente no comportamento humano especialmente no que se refere ao seu desempenho e ajustamento pessoal (Simões, 2001). Além disso, Fontaine (1990), na década de 90, já apelava à necessidade de recorrer a fatores de ordem motivacional de forma a esclarecer as diferenças de rendimento, pois apenas 25% da variação dos resultados escolares eram atribuídos aos fatores cognitivos.

O autoconceito é um constructo que tem vindo a ser alvo de uma panóplia de definições na literatura. Por exemplo, Vaz Serra (1986) caracteriza-o como a perceção que o sujeito tem de si próprio nas diversas dimensões: emocional, social, física e

académica. Afirma ainda que o mesmo é construído mediante a ideia que o sujeito concebe acerca de si mesmo e que advém da sua interação com o meio, ou seja, mediante os julgamentos alheios. A sua construção dá-se sob a influência de quatro fatores: 1) a maneira como observam o sujeito; 2) a consciência que este possui do seu desempenho em determinadas situações; 3) a comparação da conduta do sujeito relativamente aos seus pares e com os quais se identifica e 4) a avaliação de um comportamento particular em função de valores transmitidos por grupos normativos, pois as variáveis socioculturais e familiares exercem uma grande influência na formação do autoconceito (Vaz Serra, 1988).

Este autor afirma ainda que sujeitos que demonstram um autoconceito positivo têm uma perceção mais positiva acerca de si próprios e encaram os outros de uma maneira menos ameaçadora, ou seja, expressam estratégias de *coping* mais adequadas, sentindo-se assim melhor quer consigo próprios, quer com os demais (Vaz Serra, 1986).

Perante esta definição podemos afirmar que, se um indivíduo com autoconceito positivo apresenta também um bom funcionamento individual, logo, tem mais motivação e responde melhor às demandas da aprendizagem. Conseguindo assim um bom rendimento académico (Ferreira, 2006). Como afirma Gomes (2007), o autoconceito passa a ser diretamente influenciado em termos académicos quando as crianças entram para a escola e passam a ter experiências de sucesso ou insucesso ao longo da escolaridade. Com o passar do tempo verifica-se o inverso, ou seja, este passa a ser determinante na forma como os alunos encaram a escola. Deste modo, verificamos que o autoconceito académico é construído e relaciona-se diretamente com o sucesso ou insucesso dos alunos, condicionando, também, os resultados escolares. Perante isto, depreendemos que a relação entre autoconceito e sucesso académico é de natureza recíproca, ou seja, ao mesmo tempo que é causa do (in) sucesso académico é também efeito (Cubero & Moreno, 1992, citados por Marques & Costa, 1996).

Alunos com um bom autoconceito académico encaram positivamente as suas tarefas escolares apresentando resultados mais positivos, têm uma imagem mais positiva de si, revelam uma maior autoaceitação, parecem ser mais otimistas e mais autoconfiantes relativamente ao seu futuro desempenho. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades escolares, de acordo com os professores, raramente fazem um bom juízo relativamente a si como alunos, revelam inadequação social, sentimentos de incerteza e de autodesvalorização e uma elevada autocritica bem como atitudes

negativas perante a escola, o que potencia ainda mais os fracos resultados académicos conduzindo isto à constituição de um baixo autoconceito (Gomes, 2007; Marques & Costa, 1996). Assim, de acordo com Senos (1997), os estudantes que estejam conscientes das suas capacidades de aprendizagem e que detenham um sentimento geral de competência tendem a revelar um maior interesse e motivação para as tarefas escolares e, conseqüentemente, desempenho académico, conduzindo e contribuindo, assim, para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter igualmente altos valores de autoestima. Por outro lado, alunos com desempenhos escolares negativos tendem a passar por um processo contrário.

Conforme é evidenciado pela literatura, o autoconceito influencia consideravelmente o desempenho académico por meio das reflexões que os alunos fazem acerca de si e através da sua capacidade de as alterar bem como os comportamentos subsequentes, conseguindo, desta forma, orientarem-se quer para o sucesso, quer para o fracasso escolar (Ñourenço & Paiva, 2010). Possuir sentido de competência influencia ainda a nível da persistência, do esforço, da escolha das tarefas e dos sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das mesmas (Byrne, 1996, Eccles et al.; Harter, 1978,1981; Wígfield & Eccles, 1994, citados por Monteiro).

Assim, estes factos contradizem a antiga ideia de que o (in) sucesso académico era associado unicamente a fatores de ordem psicobiológica, sociológica e pedagógica. Hoje em dia, o paradigma mudou passando a investigação a conceder uma grande relevância às variáveis afetivo-motivacionais (Giavoni & Tamayo, 2003; Leitão, 2009; Lourenço & Paiva, 2011). Como tal, esta correlação positiva tem vindo a ser confirmada em vários estudos, que também relacionam estas variáveis com outras. Por exemplo, Loureiro (2000, citado por Ferreira, 2006), num estudo em que analisava o autoconceito e a autoeficácia escolares, concluiu que ambos, enquanto autoperceções em relação ao desempenho académico e recursos pessoais associados atuam como fatores de proteção, ajudando a enfrentar novas situações desafiantes e ainda na adaptação. Nesta linha de estudo, Jacob (2001), numa amostra composta por dois grupos de alunos com bom e baixo desempenho escolar mostrou que o grupo com baixo desempenho escolar evidenciou um autoconceito mais negativo julgando-se menos capazes, com menos motivação e persistência relativamente às atividades escolares. Já os alunos do grupo com bom desempenho revelaram um autoconceito positivo e admitiam possuir mais recursos para aprender. Em Portugal, os estudos realizados também confirmam uma

forte associação entre ambas as variáveis. Veiga (1988) verificou, num estudo que fez com alunos com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, que os alunos que demonstravam rendimento académico mais alto mostravam igualmente níveis de autoconceito mais elevados. Ainda neste sentido, Ferreira (2006), ao tentar caracterizar, no seu estudo, as autopercepções de alunos com dificuldades de aprendizagem bem como averiguar as associações entre essas percepções e o desempenho escolar e os problemas de comportamento, constatou que havia uma nítida associação entre o autoconceito, a autoeficácia e o desempenho escolar, sugerindo que as autopercepções influenciam o desempenho académico e são por ele influenciadas.

Ferreira (2006) alerta para os efeitos que esta correlação positiva possa gerar, ou seja, um aluno que acumule uma história de fracasso ao longo do seu percurso académico, conseqüentemente, adquire uma baixa autoestima que, por sua vez, lhe retira a motivação para prosseguir ou não desistir dos estudos de âmbito profissional por não acreditar nas suas habilidades e capacidades próprias conduzindo-o a que fracasse mais a este nível reforçando o seu sentimento de incapacidade, tornando-se isto num ciclo, quanto mais o sujeito se sente inferiorizado, mais ele estará destinado ao insucesso e menos aprovações terá no seu desempenho.

Como pode ser observado na literatura e nos vários estudos realizados acerca desta relação, que se tem evidenciado positiva, os indivíduos com desempenho académico satisfatório tendem a demonstrar um autoconceito positivo enquanto aqueles com desempenho escolar inferior tendem a possuir um autoconceito baixo. Assim, conclui-se que um autoconceito positivo, particularmente no âmbito académico, é essencial para o sucesso e a realização pessoal dos alunos na medida que é no início da escolarização que as experiências académicas vividas influenciarão em grande parte a sua vida futura (Ferreira, 2006). Na medida em que a existência de um conceito positivo de si próprio está solidamente associado a melhores resultados académicos, a sua promoção deverá ser encarada como uma mais-valia que deverá passar a estar contemplada nos objetivos específicos da educação, uma vez que se encontra também relacionado com o bem-estar, e, portanto, com a qualidade de vida do indivíduo nos diferentes contextos em que interage (Ñourenço & Paiva, 2010).

4. As competências cognitivas e rendimento académico

De entre os vários constructos psicológicos importantes na educação, a inteligência permanece como um dos que tem mais impacto no rendimento académico (Almeida & Lemos, 2005). Ao longo dos últimos anos, a investigação, inclusive em Portugal, tem indicado que existe evidência empírica relativamente a uma forte associação entre a capacidade cognitiva e o desempenho académico (Almeida & Lemos, 2005; Habibollah, Abdullah, Aizan & Sharir, 2010).

A capacidade cognitiva do aluno (às vezes concebida como quociente de inteligência ou fator *g*) tem sido apontada, tradicionalmente, como uma das variáveis que melhor prediz as diferenças individuais no rendimento académico, quando olhada isoladamente (Almeida, Miranda, Salgado, Silva & Martins, 2012).

Podemos afirmar que as habilidades/capacidades dos alunos refletem efetivamente aquilo que um indivíduo consegue fazer (Smrtnik & Prosen, 2012).

A definição de inteligência ou até de habilidades cognitivas é complexa uma vez que são propostos vários modelos explicativos levando a que ainda não exista uma teoria consensual acerca deste constructo (Smrtnik & Prosen, 2012). Como tal e devido à natureza do estudo apresentado neste trabalho, a sua definição será dada a partir do modelo Psicométrico da inteligência.

Neste sentido, Spearman (1927, citado por Schelini, 2006) propôs a teoria dos dois fatores da inteligência igualmente conhecida como bi-fatorial, que admitia que o desempenho em qualquer teste de inteligência estaria relacionado com o grau de inteligência geral do sujeito e com as competências específicas exigidas em cada prova. Desta forma, ao longo da resolução de um problema, duas espécies de fatores estariam presentes: um fator de inteligência geral “*G*” e outros fatores específicos “*S*”. O fator de inteligência geral estaria implícito em todas as atividades intelectuais e consistiria num tipo de energia, com fundo neurológico, suscetível de ativar a capacidade de realização de trabalhos intelectuais. Os fatores específicos relacionar-se-iam com uma dada tarefa específica relacionada com as especificidades de cada instrumento (Schelini, 2006). Perante isto, (Cattell, 1963 citado por Almeida, Lemos, Guisande & Primi, 2008) defendeu a ideia de que existiria uma inteligência mais fluida (*Gf*) e uma inteligência mais cristalizada (*Gc*). Assim, a sua “Teoria da Inteligência Fluida e Cristalizada” assevera que a *Gf* é uma inteligência que se relaciona com raciocínio e resolução de novos problemas, isto é, com a habilidade de formar relações entre ideias bem como organizar a informação nova. Por outro lado, a *Gc* está mais ligada às capacidades

desenvolvidas a partir da *Gf*, assim como da experiência, do investimento e das aprendizagens dos sujeitos, ou seja, está ligada à extensão e profundidade dos conhecimentos adquiridos a partir das interações do sujeito com seu ambiente cultural e encontra-se fortemente condicionada pela aprendizagem e treino que realiza (Almeida, et al., 2008).

De uma forma mais eclética, podemos dizer que a inteligência é ou torna o sujeito mais competente, permitindo-lhe interagir com o meio ambiente. Capacita-o a resolver novos problemas, pensar abstratamente, compreender, inferir, reconhecer as relações e significados, habilidade esta que assume um papel especialmente relevante no contexto educativo (Ferreira, Almeida & Guisande, 2009; Rindermann, 2007).

Para relacionar as competências cognitivas e o rendimento escolar devem ser considerados diferentes indicadores, quer do rendimento académico dos alunos, tais como as classificações nas disciplinas bem como os resultados obtidos nas provas de inteligência (Lemos, Almeida, Guisande, Barca, Primi, Martinho & Fortes, 2010). Na medida em que, quando são relacionadas estas duas variáveis, os resultados nestes testes predizem muito bem o desempenho escolar (Cunha, 2011).

Relativamente a esta questão, quer em Portugal, quer noutros países tem sido comprovado existir uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as classificações escolares dos alunos e as suas competências cognitivas (Almeida & Lemos, 2005; Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Lopes, 2006). Investigações feitas no nosso país obtiveram correlações médias à volta dos .50 entre as dimensões intelectuais e as classificações escolares dos alunos. Este valor pode ser entendido de forma bidirecional, isto é, melhores competências cognitivas esclarecem o rendimento mais elevado, bem como uma melhor aprendizagem e melhor rendimento podem colaborar para melhores habilidades cognitivas (Almeida, 1996; Watkins, Lei & Canivez, 2007), mesmo que a panóplia dos estudos assumam essa relação no sentido do impacto da capacidade intelectual no rendimento escolar (Almeida, Miranda, Salgado, Silva & Martins, 2012).

Noutro estudo que comprovou esta associação, os resultados foram, em grande parte, associados à componente velocidade de processamento da informação, o que demonstra fortes evidências de que certos componentes da inteligência como a velocidade de processamento intervêm significativamente na relação entre a inteligência e a realização académica (Habibollah et al., 2010).

Num estudo em Portugal com alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade, os resultados demonstraram que esta relação evolui ao longo da escolaridade e se diferencia em função das disciplinas curriculares (Lemos, Almeida, Guisande & Primi, 2008). A corroborar estes resultados, outras investigações educacionais salientam que os resultados obtidos entre os testes de inteligência e o rendimento, quer quando a nota é global, quer quando são avaliadas disciplinas como o Português e a Matemática, revelam também esta associação diferencial entre as disciplinas e as aptidões cognitivas dos alunos. Isto poderá ser explicado pelas escolhas vocacionais dos alunos, ou seja, pelas áreas de estudos mais específicas e para as quais estes se sentem mais vocacionados para estudar. Perante isto, certos autores mencionam que os alunos que optam pelas áreas de Humanidades, exibem desempenhos mais elevados nos testes verbais enquanto que aqueles que optam pela área de Ciências geralmente apresentam resultados mais elevados nas provas numéricas, espaciais e mecânicas (Cunha, 2011).

Os coeficientes alcançados também sugerem que as correlações entre as classificações escolares e as capacidades cognitivas decrescem progressivamente conforme avançamos nos níveis de escolaridade, podendo tal associar-se a outras variáveis do aluno, do professor ou do contexto de ensino-aprendizagem no rendimento académico (Lemos et al., 2008).

Tem sido também verificado que a relação entre competências cognitivas e rendimento escolar diminui à medida que se eleva o nível de escolaridade em que o aluno se situa (Almeida & Lemos, 2006; Lemos et al., 2008). Este fenómeno poderá ser explicado através da gradual intervenção das variáveis motivacionais dos estudantes (Almeida et al., 2012).

Mesmo que o debate sobre a natureza da relação entre inteligência e rendimento académico seja ainda um pouco controverso quanto à sua precedência causal, recíproca, ou até relativamente à própria definição do seu constructo que, por vezes, encontra definições quase idênticas ou totalmente distintas, a verdade é que as variáveis cognitivas explicam, em parte, o insucesso e o sucesso escolar (Lemos, Almeida, Primi & Guisande, 2009).

No entanto, apesar destas evidências empíricas, tal não significa que a aprendizagem e o rendimento escolar sejam explicados unicamente pelas variáveis cognitivas como comumente se concebe. Por isso, há que não ter uma visão reducionista do rendimento académico e de como este se operacionaliza, encarando que

o mesmo advém de outras variáveis não menos importantes que as cognitivas, que influenciam o desempenho cognitivo e acadêmico, tendo as mesmas já sido referidas ao longo deste capítulo.

Parte II- Estudio empírico

Capítulo 3. Metodologia

Esta investigação surge no âmbito do Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses PTDC/CPE-CED/104884/2008, financiado pela FCT, uma Iniciativa QREN, do financiamento UE/FEDER, através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (FCOMP-01-0124-FEDER-009162) e é coordenado pela Universidade de Évora.

A metodologia a ser utilizada nesta investigação será a metodologia quantitativa. A mesma seguirá o método descritivo correlacional, pois o intuito é o de explorar e determinar a existência de relações entre as diversas variáveis.

O seu principal objetivo é analisar e compreender o impacto das transições de ciclo no rendimento académico dos alunos particularmente na transição do 1º para o 2º ciclo, nas disciplinas nucleares (Matemática, Português e Ciências da Vida e da Natureza) tendo em conta as variáveis idade, género, as socioemocionais, socioeconómicas, o autoconceito e cognitivas.

Desta forma, tendo em conta estes objetivos foram elaboradas algumas questões de investigação seguidamente apresentadas:

- Q1: Existe alguma relação entre a competência social e o rendimento académico;
- Q2: Existe alguma relação entre a competência emocional e o rendimento académico;
- Q3: Existe alguma relação entre o autoconceito e o rendimento académico;
- Q5: Existe alguma relação entre as competências cognitivas e o rendimento académico;
- Q6: Que influência exerce a idade na fase de transição de ciclo no rendimento académico;
- Q7: Que influência exerce o género na fase de transição de ciclo no rendimento académico;
- Q8: Que influência exercem as variáveis socioeconómicas e o rendimento académico;
- Q9: Que influências exercem as variáveis socioemocionais na fase de transição de ciclo no rendimento académico;
- Q10: Que influência exerce o autoconceito na fase de transição de ciclo no rendimento académico;
- Q11: Que influências exercem as variáveis cognitivas na fase de transição de ciclo no rendimento académico.

Variáveis estudadas

Rendimento académico

A variável rendimento académico foi medida através da média das notas dos alunos obtidas em determinadas disciplinas de acordo com o ano de escolaridade em que se encontravam na altura. Desta forma, foram consideradas, para o 4º ano, as notas do 3º período nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e ainda a Prova de aferição nas disciplinas nucleares, ou seja, em Língua Portuguesa e Matemática. Já quando estes se encontravam no 5º ano, as notas foram as do 1º e 2º períodos, e as disciplinas foram as de Português, Matemática e Ciências da Vida e da Natureza, respetivamente.

Idade

A variável idade corresponde à idade que os alunos possuíam no momento em que responderam à bateria de testes.

Género

A variável género diz respeito ao sexo de cada aluno que respondeu à bateria, ou seja, se era rapaz ou rapariga.

Estatuto socioeconómico

Por forma a ser possível definir o estatuto socioeconómico de cada família, foi elaborado um índice do nível socioeconómico (doravante designado por INS). Assim, para a sua elaboração recorreu-se aos critérios usados por Saavedra (2001) tendo sido igualmente usada a escala construída por esta relativamente às profissões dos pais, onde estas são agrupadas e relacionadas com as habilitações mínimas exigidas para o seu exercício (anexo1). Os dados, por sua vez, foram retirados do *Questionário Variáveis Contextuais* criado no âmbito do *Projeto RED*. Desta forma, o nível socioeconómico das famílias dos alunos foi medido mediante dois indicadores: a profissão dos pais e o nível de escolaridade dos mesmos. Neste sentido, os índices estruturam-se numa escala de 1 a 4 de acordo com uma determinada categoria. Portanto, ao INS correspondem: 1- profissões não especializadas (1º; 2 ciclos); 2- profissões especializadas (3º ciclo); 3-

profissões na área dos serviços (do 1º ciclo ao ensino secundário); 4- profissões de formação académica superior (licenciatura, mestrado e doutoramento).

Competência Social

No que concerne à competência social são avaliadas as várias dimensões que a integram. Desta forma, é avaliada a competência dos indivíduos em várias situações sociais e ainda em situações mais específicas em que este usa a sua competência social, sendo eles: 1- Componente geral de competência social; 2-Competência social em situações de relacionamento íntimo com pares; 3-Competência em situações de comunicação interpessoal e liderança em contexto escolar; 4-Competência social associada ao apoio e comunicação interpares; 5-Competência social em situações de apoio e comunicação com adultos e 6-Competência social em situações de comunicação e interação com os pais. No entanto, neste estudo estas competências foram avaliadas de uma forma global e não uma a uma, dando por isso o nível de competência social (Candeias, 2008).

Inteligência Emocional

A inteligência emocional é igualmente avaliada por meio das suas duas dimensões sendo elas: as competências intrapessoais e interpessoais. As primeiras relacionam-se com a capacidade que o sujeito tem para compreender, exprimir e comunicar as próprias emoções e que abarcam a autoconsideração que se relaciona com o respeito e aceitação própria; a autoconsciência emocional que é a aptidão para ser consciente e entender as próprias emoções; a assertividade que se relaciona com a habilidade para expressar as suas emoções, pensamentos e crenças bem como defender os próprios direitos afincadamente; a independência que se relaciona com a competência para orientar e controlar o próprio pensamento e conduta por forma a sentir-se livre e emocionalmente autónomo; a autoatualização que é aptidão para ter consciência do seu potencial.

Relativamente à dimensão das competências interpessoais diremos que diz respeito à forma como o indivíduo se relaciona com os outros de maneira satisfatória e abarca a responsabilidade social que se traduz na habilidade do sujeito para ser um elemento construtivo e cooperativo num grupo; a empatia que, por sua vez, é a capacidade para entender e avaliar as emoções dos outros; os comportamentos

adaptativos, ou seja, como é que o indivíduo resolve determinados problemas quotidianos de forma positiva; a gestão do stress como, por exemplo, a sua tolerância e o controlo da impulsividade que é a capacidade de manter a calma em situações de pressão e, por fim, a disposição geral relacionada com a felicidade e o otimismo que se manifestam através da capacidade para sustentar uma postura positiva perante a vida sentindo-se feliz e satisfeito consigo e com os outros. Tal como a variável anterior, estas competências foram avaliadas globalmente concedendo, assim, o nível de competência socioemocional dos alunos envolvidos no estudo (Candeias, Diniz, Pires, Rebelo & Franco, 2012).

Autoconceito

À semelhança das variáveis anteriores, o autoconceito é avaliado através das várias dimensões que o integram, onde obtemos, por fim, um nível global. Sendo assim, para tal é tido em conta o aspeto comportamental, que abarca a perceção que o sujeito tem do seu género de comportamento em determinadas situações e da responsabilidade pelas suas ações designadamente em casa e na escola. A dimensão do estatuto intelectual e escolar que está relacionada com a forma como o sujeito se vê a si próprio relativamente ao rendimento conseguido nas tarefas intelectuais; admiração que pensa ser-lhe dispensada na turma devido às suas ideias e capacidade de aprendizagem. A aparência e atributos físicos também é avaliada e compreende a forma como a pessoa se julga acerca da sua aparência física. A dimensão da ansiedade configura a insegurança, preocupações, medos e inquietações com a forma como a pessoa se encara a si própria e às situações. A popularidade é outra das componentes e refere-se à forma como o sujeito se percebe nas relações com os pares; a facilidade que demonstra em fazer amigos; o seu grau de popularidade e modo como se sente incluído e desejado nos desportos e em outras atividades de grupo. Finalmente, a satisfação e felicidade também são avaliadas e pressupõem a satisfação que o sujeito sente por ser como é, tem a ver com o seu nível de felicidade geral (Correia, 2011).

Variáveis cognitivas

No que concerne às dimensões avaliadas nas variáveis de ordem cognitiva, são: o raciocínio abstrato, que é a capacidade de criar relações abstratas em novas situações para as quais não se possui nenhum conhecimento previamente aprendido; o raciocínio

verbal, que está relacionado com a extensão do vocabulário e a habilidade de criar relações abstratas entre conceitos verbais; o raciocínio numérico, que é a capacidade de raciocinar indutiva e dedutivamente e o raciocínio prático ou resolução de problemas, que está relacionado com situações quotidianas que envolvem problemas de raciocínio lógico-dedutivo e que normalmente o indivíduo tem de resolver (Almeida, Nascimento, Lima, Vasconcelos, Akama & Santos, 2010; Raven, Court & Raven, 1998, citados por Brites, 2009). Por fim, é identicamente avaliada a inteligência fluida que se trata de uma inteligência ligada ao raciocínio e resolução de problemas, ou seja, com a capacidade de criar relações entre ideias e organizar nova a informação (Almeida, et al., 2008).

A maioria das variáveis anteriormente descritas foram medidas através dos instrumentos seguidamente descritos.

Amostra

A amostra é constituída por alunos provenientes de escolas públicas do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. No primeiro momento de avaliação os alunos do 1º Ciclo que participaram no estudo frequentavam, na altura, duas escolas do 1º Ciclo situadas no Concelho de São Vicente e uma no concelho do Funchal. Já no segundo momento, estes mesmos alunos frequentavam duas distintas escolas Básicas e Secundárias, quer no concelho do Funchal, quer no concelho de São Vicente.

Como pode ser observado na tabela 1 mais detalhadamente, no estudo participaram 38 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade ($M = 9.76$), sendo 19 (50%) do género feminino e 19 (50%) do género masculino. Dezassete dos alunos estudam no Concelho de Funchal e 21 no Concelho de São Vicente. Em relação ao nível socioeconómico, a maioria das crianças encontra-se no nível médio (44.7%), 36.8% são de nível baixo e 18.4% de nível alto. A tabela 1 apresenta mais detalhadamente os dados relativos às características demográficas da amostra.

Tabela 1.

Descrição da amostra

		n	%	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.
Idade		38	100	9.76	0.75	9	12
Género	Feminino	19	50				
	Masculino	19	50				
Nível Socioeconómico	Baixa	14	36.8				
	Média	17	44.7				
	Alta	7	18.4				
Escola	São Vicente	21	55.3				

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos usados na recolha de dados foram escolhidos pela equipa do projeto por estarem aferidos e adaptados à população portuguesa e pela sua própria validade. Perante isto, foram considerados os instrumentos com maior fiabilidade para testar as variáveis em estudo. Assim, para avaliar a dimensão cognitiva foram aplicadas a Bateria de Provas de Raciocínio- BPR 5-6 e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, sendo que para dimensão socioemocional foram: a PACS 12-18; EQ-i; e para o autoconceito o PHCSS-2, respetivamente. Desta forma, passa-se a descrevê-los:

Prova de Avaliação de Competência Social – PACS

A PACS destina-se a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. O seu objetivo fundamental é o de fazer uma avaliação a partir da autoavaliação de competência social da criança ou do adolescente para lidarem com situações interpessoais. Esta prova avalia ainda a competência social destes a partir da perspectiva dos colegas ou dos adultos, permitindo, assim, uma avaliação alargada a 360° da competência social (Candeias, 2008).

Relativamente às dimensões avaliadas, a PACS é composta por 6 situações sociais que envolvem pares e adultos significativos. Desta forma, são recolhidos os autorregistos de competência que variam de “muito pobre-1” a “muito bom- 5 e ainda de facilidade variando também de “muito difícil-“ a “muito fácil-5”, sendo que é ainda pedida a nomeação dos 3 colegas de turma percebidos como os mais aptos para resolver a situação (Candeias, 2008).

Esta escala subdivide-se em 6 dimensões. Cada uma destas dimensões dá origem a um índice que espelha a nota total dessa mesma dimensão, sendo eles: Índice de Competência Social (ICP) – traduz a competência social geral nos diversos cenários sociais em que a competência é avaliada; Índice de Competência Social – Relacionamento íntimo (ICP-RI) – traduz a competência social em situações de relacionamento íntimo com pares; Índice de Competência Social – Liderança (ICP-L) – traduz a competência social em situações de comunicação interpessoal e liderança em contexto escolar; Índice de Competência Social – Apoio e comunicação com Pares (ICP-ACP) – traduz a competência social em situações de apoio e comunicação

inter pares; Índice de Competência Social – Apoio e comunicação com Adultos (ICP-ACA) – traduz a competência social em situações de apoio e comunicação com adultos e Índice de Competência Social – Comunicação com Pais (ICP-CP) – traduz a competência social em situações de comunicação e interação com os pais (Candeias, 2008).

Esta prova apresenta bons indicadores, quer de precisão, quer de consistência interna e validade interna. Sendo que coeficiente de alfa de Cronbach da escala definitiva é de 0,87 (Candeias, 2008).

Neste estudo o alfa de Cronbach foi de .83 para o primeiro momento e de .87 para o segundo momento indicando, desta forma, bons índices de consistência interna. No entanto, a correlação entre os resultados de ambos momentos não foi significativa ($r = .18, p = .330$), indicando pouca fiabilidade teste-reteste.

Inteligência Emocional (EQ-i: YV)

O questionário de Inteligência Emocional (EQ-i: YV versão original de Bar-On & Parker, 2004), consta de uma versão única adaptada para crianças e adolescentes tendo como intuito avaliar as suas capacidades emocionais (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

A escala original foi construída tendo por base o Modelo de Bar-On da inteligência emocional, o qual nos define a inteligência emocional como a capacidade de se compreender a si próprio e aos outros, a aptidão de se relacionar com os outros, habilidade de resolver problemas de ordem social e de se adaptar à mudança, gerindo, de uma forma eficaz, as emoções fortes (Bar-On, 1997, 2000, citado por Candeias et al., 2011).

Esta versão é dividida em cinco dimensões: Interpessoal, Intrapessoal, Adaptabilidade, Gestão do stresse, Humor geral e é formada por 60 itens. Ao avaliarem-nas, sujeitos atribuem-lhes uma pontuação de acordo com a escala numérica tipo *Likert* de 4 pontos e que são representados pelos termos: “*discordo completamente*”, “*discordo*”, “*concordo*” e “*concordo completamente*” (Candeias et al., 2011).

Relativamente à sua qualidade psicométrica, o questionário expõe uma qualidade positiva, apresentando um alfa de Cronbach relativamente à escala total (EQ-i: YV) de .89, (Candeias et al., 2011).

Neste estudo, o índice de alfa de Cronbach para o primeiro momento foi de .82 e de .67 para o segundo. O resultado evidenciado no segundo momento pode dever-se a um certo cansaço por parte dos alunos levando a que tivessem menos atenção na realização da prova, situação que pode estar na origem deste menor índice de fiabilidade no segundo momento. O índice de correlação também não foi significativo ($r_s = .34$, $p = .108$) o que parece indicar baixa fiabilidade do teste-reteste.

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 - PHCSCS-2

A PHCSCS foi concebida e desenvolvida pelo psicólogo americano Piers nos anos sessenta, tendo sido posteriormente adaptada à população portuguesa e desenvolvida por Feliciano Veiga (2006) com o intuito de aumentar as suas qualidades psicométricas e simplificar a sua utilização sem distorcer as suas características fundamentais para a obtenção do sucesso pretendido na sua aplicação em variados contextos de investigação. Esta escala permite avaliar o autoconceito de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade por meio do autorelato sobre a autoavaliação, autopercepção, autocomunicação, automotivação e o autocontrolo sobre o próprio e em relação ao que o rodeia (Gomes, 2011).

Esta escala é composta por 60 itens e divide-se por seis fatores – *Aspeto comportamental* (AC), *Estatuto intelectual* (EI), *Aparência e atributos físicos* (AF), *Ansiedade* (NA), *Popularidade* (PO) e *Satisfação e Felicidade* (SF).

Relativamente à sua aplicação, a mesma pode ser aplicada individualmente ou em pequenos grupos (Gomes, 2011). Só existem duas opções de resposta a cada item: “sim”/“não” que devem ser assinaladas pelo jovem consoante a resposta que melhor o descreve. No tocante à pontuação, é atribuído 1 ponto a cada resposta que demonstre uma atitude positiva, sendo que são atribuídos 0 pontos às respostas que indiquem uma atitude negativa. É de ter em atenção que ao longo da escala existem itens com o sentido invertido, sendo que a pontuação dada terá ter em conta se a resposta é positiva ou não (Veiga, 2006).

Em termos de qualidade psicométrica, este questionário apresenta uma boa qualidade, situação que explica, em parte, o facto de este ser um dos instrumentos mais usados para estudar o autoconceito. Desta forma, a consistência interna do questionário total é de .90, enquanto que as suas subescalas variam entre .62 e .74 (Correia, 2011).

Neste estudo, os índices de consistência interna foram adequados nos dois momentos ($\alpha = .89$ para o momento 1 e $\alpha = .88$). Existe uma correlação significativa entre os valores obtidos no primeiro momento e no segundo ($r_s = .70, p < .001$) indicando uma boa fiabilidade teste-reteste.

Bateria de Provas de Raciocínio- BPR 5-6

A Bateria de Provas de Raciocínio 5-6 consiste numa versão adaptada da BPRD para alunos mais novos (2º ciclo de ensino) (Almeida, 1986, 1988, citado por Oliveira, 2007).

Nesta versão, a bateria é formada, unicamente, por 4 provas: raciocínio abstrato (Prova RA - analogias figurativas com 4 opções de resposta alternativas), raciocínio verbal (Prova RV - analogias com palavras possuindo 4 opções de resposta alternativas), raciocínio numérico (Prova RN - séries de números com dois dígitos a completar) e raciocínio prático ou resolução de problemas (Prova RP - situações práticas do quotidiano envolvendo sequência lógica de relações e/ou pequenos cálculos também com 4 opções de resposta) (Almeida & Lemos, 2006).

Esta bateria pretende avaliar os processos de inferência e a aplicação de relações entre elementos (raciocínio) considerando a singularidade do conteúdo dos itens em cada uma das quatro provas (figurativo abstrato, verbal, numérico e situações práticas) (Oliveira, 2007).

Relativamente à qualidade psicométrica de cada uma das provas, em termos de consistência interna, estas apresentam um Alpha de Cronbach de: na prova RA .72; a RN .75; a RI.74 sendo que a prova RP apresenta .67 (Oliveira, 2007).

Neste estudo foram aplicados os itens ímpares no primeiro momento e os itens pares no segundo momento. Como pode ser observado na tabela 2, no primeiro momento os valores do coeficiente Kuder-Richardson ($K-R$) maiores a .60 indicam que um nível de consistência interna (e portanto de fiabilidades) minimamente aceitável. No entanto, no segundo momento foram encontrados valores de alfa inferiores a .60, apontando pouca fiabilidade dos valores obtidos no segundo momento nas escalas verbal e numérica. A baixa correlação entre as escalas nos diferentes momentos parece ser outro indicador da baixa fiabilidade das escalas.

Tabela 2.

Coefficientes de correlação de pearson e de alfa de Cronbach entre as provas de raciocínio nos diferentes momentos de avaliação

	R. Abstrato M1 (K-R = .60)	R. Verbal M1 (K-R = .67)	R. Pratica M1 (K-R = .77)	R. Numérico (K-R = .61)
R. Abstrato M2 (K-R = .63)	.22 (p = .196)			
R. Verbal M2 (K-R = .43)		.34* (p = .044)		
R. Prático M2 (K-R = .71)			.31 (p = .061)	
R. Numérico M2 (K-R = .48)				.14 (p = .402)

* $p < .050$; ** $p < .010$

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

A prova das Matrizes Progressivas de Raven (MPR) consiste num teste de inteligência que existe em três versões distintas: a forma Geral (*Standard Progressive Matrices* - SPM) composta por 60 itens (12 em cada serie – A, B, C, D e E); a forma Especial ou Colorida (*Coloured Progressive Matrices* – CPM) com 36 itens (12 em cada série – A, Ab e B) e a forma Avançada (*Advanced Progressive Matrices* – APM) formada por 48 itens (12 numa série – *Set I* e 36 noutra – *Set II*) (Brites, 2009).

O termo progressivo deve-se ao facto de o grau de dificuldade aumentar ao longo do teste, não apenas de item para item como também de série para serie (Simões, 2000).

Essencialmente, a prova das Matrizes de Raven (1938-1962) constitui um conjunto de tarefas não-verbais, com o intuito de medir a aptidão do sujeito para apreender relações entre figuras. Este tem de indicar apenas a figura que considera resolver o problema apresentado (Raven, Court & Raven, 1998, citados por Brites, 2009). Cada item da prova foi projetado de modo a que a sua solução aconteça do ponto de vista preceptivo, espacial ou lógico de uma configuração (*gestalt*) (Pascuali, Wechsler & Bensusan, 2002).

Cada item é composto por uma matriz de figuras geométricas abstratas, sendo a maioria destas coloridas e somente algumas a preto e branco. No topo de cada página, cada matriz tem um vazio que deve ser preenchido por apenas uma das 6 a 8 figuras que constam abaixo da matriz. O sujeito deverá então escolher a figura correta. Isto permitirá avaliar a capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado por parte deste. Em suma, é pretendido que o sujeito, de entre um conjunto de opções, faça corresponder a parte que falta, um pedaço que complete o padrão ou o sistema de relações exposto (Simões, 2000).

De acordo com o manual da prova, as três séries das MPCR têm como objetivo medir os processos cognitivos de crianças abaixo dos 11 anos de idade, sendo toda a

prova criada para medir, o mais eficazmente possível, a maturidade intelectual e o desenvolvimento mental (Raven, Court & Raven, 1998, citados por Brites, 2009).

As várias figuras apresentam problemas que variam quanto à natureza, podendo englobar a percepção de diferenças, semelhanças, identidade, simetrias, mudança, orientação e completamento de uma configuração. A série A é formada por figuras contínuas em que o problema é representado num todo unificado. Nas séries Ab e B, as figuras são discretas, sendo o problema constituído por três partes em que falta uma quarta, para que surja um todo logicamente coerente (Pascuali, Wechsler & Bensusan, 2002).

Como afirmam Pascuali, Wechsler e Bensusan (2002), as MPCR não pressupõem a rejeição do uso de outros testes de inteligência, mas sim avaliar somente um aspeto da mesma, o raciocínio analógico, isto é, a habilidade de deduzir relações entre objetos ou elementos.

No que respeita à qualidade psicométrica, na aferição das MPCR para a população portuguesa os resultados, a nível do alfa de Cronbach situaram-se nos .91 (Simoës, 1994, citado por Brites, 2009).

Neste estudo, foram aplicados os itens ímpares no primeiro momento e os itens pares no segundo. Encontramos valores de Kuder-Richardson de .81 para o primeiro momento e de .76 no segundo, indicando, assim, valores adequados de fiabilidade. No entanto, a correlação entre os resultados de ambos momentos não foi significativa ($r_s = .11$, $p = .538$), o que parece indicar pouca fiabilidade teste-reteste.

Procedimentos da investigação

Inicialmente, no ano letivo 2011-2012, foi apresentado um pedido de autorização para realizar a investigação à Direção Regional da Educação e Recursos Humanos (Anexo 2). Após ter sido concedida a autorização, foi pedida uma nova autorização aos Diretores das escolas (Anexo 3) para que fosse possível prosseguir com o estudo. Após a autorização dos diretores das escolas (anexo 4) para a realização do estudo, o consentimento por parte dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo foi feito pelos diretores das escolas que participaram. Assim, os mesmos entregaram uma carta aos docentes explicando os propósitos da investigação assim como os consentimentos de autorização para os pais (anexo 5). Os mesmos

deveriam ser entregues aos alunos e, posteriormente, preenchidos pelos pais, retomando à investigadora no dia da aplicação.

Assim, para o primeiro momento de avaliação, foi acordado com os diretores de ambas as escolas, no Funchal e em São Vicente, que esta bateria seria passada nas horas e dias, nas aulas das disciplinas mais convenientes. Desta forma, a aplicação foi agendada para a última semana de aulas para que não houvesse interferência na matéria a ser lecionada, pela tarde, pois era o horário em que havia maior número de turmas.

Já no ano letivo 2012-2013, a recolha de dados, realizada por psicólogos e investigadores desta área tal como feito no ano anterior, incidiu sobre os alunos e alunas antes inquiridos e que transitaram para o 5º ano, respetivamente. Os instrumentos de recolha de dados apenas foram aplicados no final do 3º período em ambas as escolas por ser considerada a melhor altura, por forma, tal como no 1º ciclo, a que não interferisse com a matéria e as atividades. Em São vicente, a bateria foi passada nas últimas aulas de FPS (Formação Pessoal e Social), no 3º período, essencialmente na parte da manhã. No Funchal, a aplicação decorreu nos dois últimos dias de aulas do 3º período, tendo o conselho executivo autorizado a dispensa dos alunos das disciplinas que estes já tivessem feito a sua autoavaliação. Desta forma, ao longo dos dois dias, foram formados 4 grupos, um de manhã e outro à tarde, com um determinado número de alunos.

Os participantes em ambos os momentos de avaliação, foram alertados para a importância de preencher todos os dados pedidos nos diferentes instrumentos, evitando, assim, as não respostas. Relativamente às instruções das provas, foram seguidas as que estavam em cada uma delas podendo ser esclarecidas oralmente de forma individual se os alunos assim o pedissem.

É de ressaltar que estes foram devidamente informados de que a participação no estudo era voluntária tendo sido ainda informados da confidencialidade no que toca aos resultados individuais obtidos em cada uma das provas.

É de referir ainda que, relativamente à Bateria de Provas de Raciocínio (BPR) e às Matrizes Progressivas coloridas de Raven (MPCR), as mesmas foram divididas em dois grupos. Assim, os itens ímpares foram passados no 1º momento de avaliação sendo que os pares foram no 2º. Esta opção metodológica teve a ver com a intenção de evitar a possível aprendizagem ou memorização das provas do primeiro para o segundo momento. Foi esta a forma encontrada para que fossem obtidos resultados mais fidedignos a nível das competências cognitivas.

Capítulo 4. Apresentação e Análise dos resultados

Os dados, após a sua recolha, foram inseridos e analisados com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* – versão 21 (SPSS - 21). Desta forma, depois de realizar a análise dos principais aspetos metodológicos, a seguir apresentamos os resultados obtidos. Será realizada uma análise descritiva, que permitirá caracterizar a nossa amostra nos dois momentos avaliados, e uma análise inferencial, que permitirá responder as nossas questões de investigação.

Análise Descritiva

Foi realizada uma análise estatística de tipo descritivo que inclui o cálculo de percentagens, média, desvio padrão e valores mínimos e máximos obtidos em cada uma das variáveis (ver tabela 3 e 4).

Tabela 3.

Análise descritiva da pontuação bruta para o momento 1

Variável	N	Média	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.	Amplitude da Escala
Rendimento académico	38	3.49	0.74	2.33	4.83	1-5
Competência Social (PACS)	32	23.66	4.12	14	30	6-30
Competência Socioemocional (Bar-On)	30	84.63	9.47	66	104	28-112
Autoconceito (PHSCS-2)	34	43.56	9.20	23	58	0-60
Raciocínio (BPR 5/6)						
Abstrato	35	5.43	2.12	2	10	0-10
Verbal	35	4.40	2.24	1	10	0-10
Prático	37	4.30	1.97	0	7	0-7
Numérico	37	2.16	1.14	0	5	0-7
Inteligência Fluida (MPCR)	36	14.39	3.15	5	18	0-18

Observando as médias em ambos os momentos detetamos que a média das notas diminuem do primeiro momento ($M = 3.49$) para o segundo ($M = 3.08$). As médias de competência social e socioemocional, pelo contrário, aumentam do primeiro momento para o segundo (ver tabelas 3 e 4), no entanto o autoconceito diminui (de 43.56 para 42.84).

Tabela 4.

Análise descritiva da pontuação bruta para o momento 2

Variável	N	Média	DP	Min.	Max.	Amplitude da Escala
----------	---	-------	----	------	------	---------------------

Rendimento Académico		38	3.08	0.57	2.17	5.00	1-5
Competência Social (PACS)		37	24	4.35	13	30	6-30
Competência Socioemocional (BarOn)		32	89.09	15.56	54	145	28-112
Autoconceito (PHSCS-2)		26	42.84	9.08	24	54	0-60
Raciocínio (BPR 5/6)	Abstrato	38	4.47	2.25	1	9	0-10
	Verbal	38	4.95	1.94	0	9	0-10
	Prático	38	3.24	1.76	0	7	
	Numérico	38	2.81	1.35	0	5	0-7
Inteligência Fluida (MPCR)		37	11.54	3.34	3	15	0-18

Em relação às variáveis cognitivas, observamos um aumento da média no raciocínio verbal (de 4.40 passa a 4.95) e numérico (de 2.16 para 2.81) enquanto se observa uma diminuição da média de raciocínio abstrato (de 5.42 a 4.47) e prático (de 4.30 a 3.24). Examinando a amplitude da escala podemos observar que as crianças tiveram os piores resultados na prova de raciocínio numérico. A média da inteligência fluida, medida através das Matrizes Progressivas de Raven, também diminui do primeiro (14.39) para o segundo momento (11.54). Na análise inferencial, determinaremos se estas diferenças são estatisticamente significativas.

Foi realizado também o estudo das características da distribuição das variáveis intervalares da amostra, os quais nos permitirão decidir, com segurança, a que tipo de teste estatístico deveremos recorrer para testar as questões de investigação. Assim, na tabela 5 são apresentados os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov (D) e os valores estandardizados de assimetria e curtose. Observamos valores significativos no teste de Kolmogorov-Smirnov em quase todas as escalas; no entanto, sendo que, em amostra maiores de 30 sujeitos, este teste pode indicar valores significativos inclusive quando os valores são apenas ligeiramente diferentes da distribuição normal (Field, 2009), através dos valores de assimetria e curtose, os quais apresentam valores inferiores a 1.96, podemos dizer com segurança que só as escalas de inteligência fluida – em ambos os momentos – e de competência social, de competência socioemocional e das notas do segundo momento apresentam uma distribuição significativamente diferente da normal, pelo que as análises realizadas com estas escalas serão feitas através de testes não paramétricos.

Tabela 5.

Análise exploratória da distribuição das variáveis

Momento	Variável	N	D	Sig.	Z_{assimetria}	Z_{curtose}
Momento 1	Rendimento académico	38	.129	.111	0.06	1.47

	Competência Social (PACS)	32	.159*	.039	1.19	0.66
	Competência Socioemocional (BarOn)	30	.090	.200	0.02	0.62
	Autoconceito (PHCSCS-2)	34	.150*	.049	1.36	0.80
	R. Abstrato	35	.149*	.047	0.36	0.38
	R. Verbal	35	.171*	.011	1.54	0.03
	R. Prático	37	.207**	.001	1.67	0.54
	R. Numérico	37	.259**	.001	0.66	0.46
	Inteligência Fluida (MPCR)	36	.157*	.025	2.23*	0.79
Momento 2	Rendimento acadêmico	38	.213**	<.001	4.24**	4.72**
	Competência Social (PACS)	37	.095	.200	1.17	6.05**
	Competência Socioemocional (BarOn)	32	.168*	.021	2.46*	6.06**
	Autoconceito (PHCSCS-2)	26	.176*	.037	0.71	1.47
	Abstrato	38	.165*	.011	1.05	0.92
	Verbal	38	.121	.176	0.09	0.14
	Prático	38	.194**	.001	0.59	0.49
	Numérico	38	.159*	.016	0.88	0.28
	Inteligência Fluida (MPCR)	37	.203**	.001	2.85**	0.53

* $p < .050$; ** $p < .010$

Análise inferencial

A seguir serão testadas as questões formuladas através de uma análise dos resultados estatísticos no sentido de permitir responder às questões de investigação.

Impacto da transição

Na análise descritiva observamos mudanças nas médias dos alunos nas diversas variáveis quando foram avaliadas antes (momento 1) e depois da transição (momento 2). Para determinar se estas mudanças foram significativas ao nível do rendimento acadêmico, foram realizados testes T para amostras emparelhadas, pois, apesar dos resultados das notas do 2 momento apresentarem uma distribuição não normal, as diferenças entre os resultados apresenta uma distribuição normal, o que permite a utilização de teste paramétrico tal como indica Field (2009)¹.

Tabela 6.

Resultados do teste T para antes e depois da transição ao nível do rendimento acadêmico

Momento	n	M (DP)	T (37)	Sig.
Antes da transição	38	3.48 (0.74)	3.34**	.002
Depois da transição	38	3.08 (0.57)		

* $p < .050$; ** $p < .010$

¹ Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov indicam que as diferenças entre as notas antes e depois da transição ($K-S = .135$, $p = .079$) apresentam uma distribuição normal.

Foram encontradas diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação ($T(37) = 3.34, p = .002$). Os alunos apresentam notas significativamente maiores antes da transição do que depois da transição (ver tabela 6).

Para determinar se as mudanças nas variáveis socioemocionais, de autoconceito e cognitivas foram significativas foram realizados testes T para amostras emparelhadas para as variáveis que apresentam uma distribuição normal e de Wilcoxon para as escalas cujas diferenças entre resultados apresentam uma distribuição não normal². Os resultados podem ser observados na tabela 7.

Tabela 7.

Resultados do teste de Wilcoxon e T-Student para antes e depois da transição ao nível das variáveis socioemocionais, de autoconceito e cognitivas

Variável	n	Momento	M (DP)	Estatístico	Sig.	
Competência Social (PACS)	32	1	23.66 (4.12)	$T(31) = -0.14$.889	
		2	23.78 (4.30)			
Competência Socioemocional (BarOn)	24	1	83.92 (9.66)	$Z = -1.28$.199	
		2	89.54 (16.23)			
Autoconceito (PHCSCS-2)	24	1	42.17 (9.97)	$T(23) = 0.03$.979	
		2	42.12 (9.09)			
Raciocínio (BPR 5/6)	Abstrato	35	1	5.42 (2.11)	$T(34) = 2.13^*$.040
			2	4.43 (2.33)		
	Verbal	35	1	4.40 (2.24)	$T(34) = -1.31$.199
			2	4.94 (2.03)		
	Prático	37	1	4.29 (1.97)	$T(36) = 2.90^{**}$.006
			2	3.24 (1.78)		
Numérico	37	1	2.16 (1.14)	$T(36) = -2.40^*$.018	
		2	2.84 (1.36)			
Inteligência Fluida (MPCR)	35	1	14.66 (2.75)	$T(34) = 4.56^{**}$	< .001	
		2	11.46 (3.41)			

* $p < .050$; ** $p < .010$

Não foram encontradas diferenças significativas ao nível das competências sociais, socioemocionais ou no autoconceito antes e depois da transição. Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre o primeiro momento e o segundo a nível do raciocínio abstrato ($T(34) = 2.13, p = .040$), prático ($T(36) = 2.90, p = .006$), e numérico ($T(36) = -2.40, p = .018$) e ao nível da inteligência fluida ($T(34) = 4.56, p < .001$). A pontuação do raciocínio abstrato e prático, assim como a inteligência fluida,

² Das escalas que apresentavam uma distribuição não normal, só a escala de competência socioemocional (Bar-On) apresentava uma distribuição das diferenças entre resultados com distribuição não normal ($K-S = .240, p = .007$).

diminui do 4º ano para o 5º ano. Só no raciocínio numérico se observa uma melhoria significativa depois da transição.

Relação entre competência social e rendimento acadêmico

Para confirmar a relação estatística entre a competência social e o rendimento acadêmico, foram realizados teste de correlação de Spearman entre os resultados da PACS e as notas nos diferentes momentos avaliados. Na tabela 8 podemos observar que foram encontradas relações significativas positivas entre a competência social – avaliada antes da transição – e o rendimento acadêmico antes da transição ($r_s(36) = .53, p = .002$). Quanto maior a competência social maior o rendimento acadêmico antes da transição.

Tabela 8.

Resultados dos testes de Spearman para a relação entre competência social e o rendimento acadêmico.

Rendimento acadêmico	PACS (4.º)
Antes da transição	.52**
Depois da transição	.29

* $p < .050$; ** $p < .010$

Relação entre competência emocional e rendimento acadêmico

Para confirmar a relação estatística entre a competência emocional e o rendimento acadêmico foram realizados teste de correlação de Spearman entre os resultados da prova de Bar-On e as notas nos diferentes momentos avaliados. Foram encontradas relações significativas positivas entre a competência emocional – avaliada antes da transição – e o rendimento acadêmico antes da transição ($r_s(28) = .39, p = .031$) e relações marginalmente significativas com o rendimento acadêmico depois da transição ($r_s(28) = .36, p = .050$). Quanto maior a competência emocional percebida antes da transição maiores as notas antes da transição (ver tabela 9).

Tabela 9.

Resultados do teste de Spearman para a relação entre competência emocional e o rendimento acadêmico.

Rendimento acadêmico	Bar-On (4.º)
Antes da transição	.39*
Depois da transição	.36

* $p < .050$; ** $p < .010$

Relação entre autoconceito e rendimento acadêmico

Para confirmar a relação estatística entre o autoconceito e o rendimento acadêmico foi realizado o teste de Spearman entre as variáveis (ver tabela 10). Foram encontradas relações significativas positivas entre o autoconceito (avaliado no 4.º ano) e o rendimento acadêmico antes da transição ($r(32) = .52, p = .001$), mas não com o rendimento acadêmico depois da transição. Quanto maior o autoconceito antes da transição, maior o rendimento acadêmico antes da transição.

Tabela 10.

Resultados dos testes de Spearman para a relação entre o autoconceito e o rendimento acadêmico.

Rendimento acadêmico	Autoconceito (4.º)
Antes da Transição	.52**
Depois da transição	.26

* $p < .050$; ** $p < .010$

Relação entre competências cognitivas e rendimento acadêmico

Foi realizado o teste de correlação de Spearman entre os resultados das baterias de raciocínio e das MPCR e o rendimento acadêmico (global e nas várias disciplinas consideradas nesse estudo) nos diferentes momentos avaliados (ver tabelas 11 e 12). Com os aspectos cognitivos avaliados antes da transição, foram encontradas relações significativas positivas entre o raciocínio abstrato e a média global depois da transição ($r_s(33) = .48, p = .004$) e especificamente com a nota de Matemática ($r_s(33) = .52, p = .002$). Nos resultados do raciocínio verbal e prático não foram encontrados coeficientes de relação significativos com o rendimento acadêmico, no entanto encontramos correlações marginalmente significativas entre o raciocínio verbal e as notas da disciplina de Matemática depois da transição ($r_s(33) = .29, p = .090$).

No raciocínio numérico, encontramos correlações marginalmente significativas com as notas antes ($r_s(35) = .29, p = .084$) e depois da transição ($r_s(35) = .29, p = .080$). Este tipo de raciocínio está correlacionado significativamente com a nota de Ciências Naturais depois da transição ($r_s(35) = .34, p = .039$) e marginalmente significativas com as notas de Matemática ($r_s(35) = .28, p = .090$). Portanto, quanto maior o nível de raciocínio numérico antes da transição maior as notas de Estudo do Meio (Ciências Naturais) depois da transição.

Foram encontrados coeficientes de relação significativos entre a inteligência fluida e o rendimento acadêmico antes da transição ($r_s(34) = .55, p < .001$), relacionando-se também com cada uma das disciplinas ($r_s(34) = .55, p < .001$ para Português; $r_s(34) = .46, p = .004$ para Matemática; e $r_s(33) = .39, p = .018$ para Estudo do Meio). Com as notas depois da transição, a inteligência fluida está correlacionada significativamente com as notas em Ciências Naturais ($r_s(34) = .39, p = .018$). Assim, observamos que quanto maior a inteligência fluida, maior o rendimento acadêmico antes da transição e maior o rendimento acadêmico na disciplina de Ciências depois da transição.

Tabela 11.

Resultados dos testes de Spearman para a relação entre competências cognitivas e o rendimento acadêmico.

Rendimento acadêmico	R. Abstrato (4.º)	R. Verbal (4.º)	R. Prático (4.º)	R. Numérico (4.º)	Inteligência Fluida (4.º)
Média Global (4.º)	-.04	.03	.13	.29	.55**
Português (4.º)	-.03	.07	.11	.24	.55**
Matemática (4.º)	-.09	-.09	.08	.19	.46**
Estudo do meio (4.º)	.14	.22	.20	.12	.39*
Média Global (5.º)	.48**	.27	.23	.29	.18
Português (5.º)	.26	.21	.28	.21	.04
Matemática (5.º)	.52**	.29	.10	.28	.15
Estudo do meio (5.º)	.29	.22	.22	.34*	.39*

* $p < .050$; ** $p < .010$

Como foi observado um impacto da transição no nível de raciocínio, foi realizado também um teste de correlação de Spearman entre os resultados das baterias de raciocínio quando avaliadas no 5.º ano e o rendimento acadêmico (ver tabela 12).

Tabela 12.

Resultados dos testes de Spearman para a relação entre competências cognitivas no 5.º ano e o rendimento acadêmico.

Rendimento acadêmico	R. Abstrato (5.º)	R. Verbal (5.º)	R. Prático (5.º)	R. Numérico (5.º)	Inteligência Fluida (5.º)
Média Global (4.º)	.01	.13	.52**	.12	-.08
Português (4.º)	-.02	.11	.44**	.01	-.10
Matemática (4.º)	.01	.09	.57**	.18	-.04
Estudo do meio (4.º)	.07	.35*	.44**	.18	-.06
Média Global (5.º)	.13	.28	.23	.20	-.09
Português (5.º)	-.02	.27	.21	.10	-.12
Matemática (5.º)	.32	.33*	.23	.30	.09
Estudo do meio (5.º)	-.02	.13	-.03	.03	-.06

* $p < .050$; ** $p < .010$

Não foram encontradas correlações significativas entre as notas e o raciocínio abstrato quando avaliado depois da transição. No entanto, encontramos correlações marginalmente significativas com as notas de Matemática depois da transição ($r_s(36) = .32, p = .053$).

O raciocínio verbal está correlacionado significativamente com as notas de Estudo do Meio antes da transição ($r_s(36) = .35, p = .029$) e com as notas de Matemática depois da transição ($r_s(36) = .33, p = .045$), indicando que quanto maior o raciocínio verbal avaliado depois da transição, maior o rendimento acadêmico na disciplina de Estudo do Meio antes da transição e na disciplina de Matemática depois da transição.

Foram encontradas correlações entre o raciocínio prático (avaliado depois da transição) e as notas antes da transição ($r_s(36) = .52, p = .001$) e com as notas nas diversas disciplinas ($r_s(36) = .44, p = .006$ para Português; $r_s(36) = .57, p < .001$ para Matemática; e $r_s(36) = .44, p = .005$ para Estudo do Meio). Quando maior o raciocínio prático, maior o rendimento acadêmico antes da transição nas três disciplinas avaliadas.

No raciocínio numérico, só encontramos correlações marginalmente significativas com as notas de Matemática depois da transição ($r_s(36) = .30, p = .068$), entanto a inteligência fluida avaliada depois da transição não apresentou correlações com o rendimento acadêmico.

Influência da idade no rendimento acadêmico na fase transição

Foi realizada uma ANOVA mista para determinar a influência da idade no rendimento acadêmico na fase da transição (ver tabela 13). Os resultados indicam que a idade não afeta, significativamente, esta variação das notas ($F(2,35) = 2.23, p = .122$). Como podemos observar na figura 1, sem importar a idade da criança no momento da transição, há uma diminuição do rendimento acadêmico semelhante entre os grupos depois da transição.

Tabela 13.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência da idade no rendimento acadêmico na fase da transição

Rendimento acadêmico	Idade	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	9 anos	3.73 (0.86)	$F(2,35) = 2.23$.122
	10 anos	3.45 (0.59)		
	11 anos ou mais	2.88 (0.54)		
Depois da transição	9 anos	3.02 (0.68)		

10 anos	3.20 (0.52)
11 anos ou mais	2.80 (0.30)

Nota. $n_{9anos} = 15$; $n_{10anos} = 18$; $n_{11anos} = 5$.

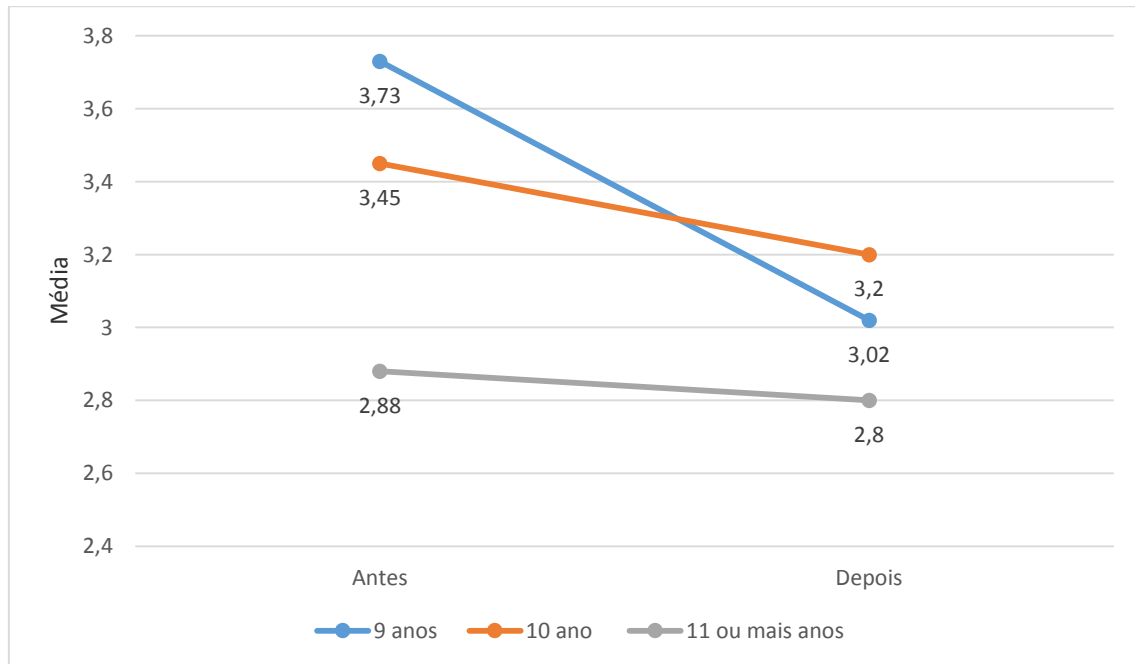


Figura 1. Gráfico de linha da influência da idade com o rendimento acadêmico na transição

Influência do gênero no rendimento acadêmico na fase de transição

Foi realizada uma análise da variância (ANOVA) de tipo misto (F) para determinar a influência do gênero no rendimento acadêmico na fase de transição. Este teste compara varias médias quando existem dois ou mais variáveis independentes e uma delas tem sido avaliada usando os mesmo participantes e, pelo menos, uma delas tem sido avaliada usando diferentes participantes (Field, 2009). Os resultados apresentados na tabela 14 indicam que o rendimento acadêmico varia significativamente depois da transição, tal como tínhamos indicado anteriormente ($F(1.36) = 8.79, p = .005$). No entanto, os resultados indicam que o gênero não influencia significativamente a variação do rendimento acadêmico na fase de transição ($F(1.36) = 1.70, p = .201$). Como podemos observar na figura 2, sem importar o gênero da criança, há uma diminuição do rendimento acadêmico de proporções semelhantes depois da transição.

Tabela 14.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência do género no rendimento académico na fase da transição

Rendimento académico	Género	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	Feminino	3.42 (0.75)	$F(1.36) = 1.70$.201
	Masculino	3.56 (0.75)		
Depois da transição	Feminino	3.17 (0.59)		
	Masculino	2.99 (0.55)		

Nota. $n_{\text{feminino}} = 19$; $n_{\text{masculino}} = 19$.

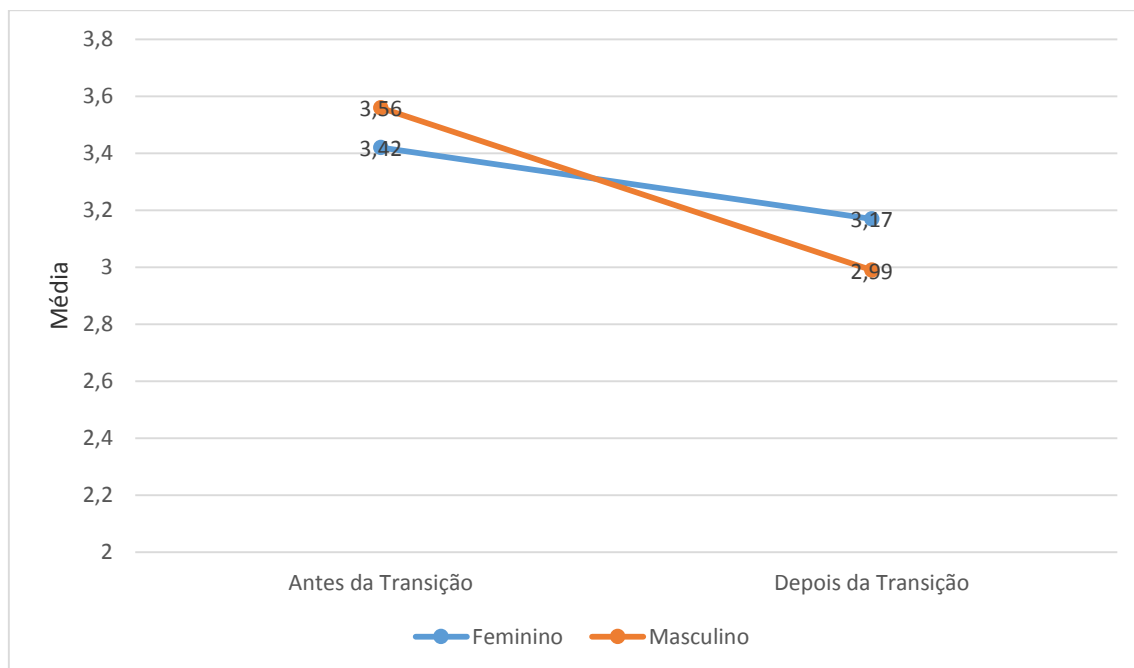


Figura 2. Gráfico de linha da influência do género com o rendimento académico na transição

Influência do nível socioeconómico dos pais no rendimento académico na fase de transição

Foi realizada uma ANOVA mista para determinar a influência do nível socioeconómico dos pais no rendimento académico na fase da transição (ver tabela 15). Os resultados indicam que o nível socioeconómico não afeta significativamente esta variação das notas ($F(2.35) = 0.302$, $p = .742$). Como podemos observar na figura 3, sem importar o nível socioeconómico dos pais da criança no momento da transição, há uma diminuição do rendimento académico semelhante entre os grupos depois da transição.

Tabela 15.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência do nível socioeconômico dos pais no rendimento acadêmico na fase da transição

Rendimento acadêmico	Nível Socioeconômico	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	Baixo	3.18 (0.83)	$F(2,35) = 0.30$.742
	Médio	3.48 (0.62)		
	Alto	4.12 (0.42)		
Depois da transição	Baixo	2.89 (0.43)		
	Médio	2.98 (0.35)		
	Alto	3.69 (0.86)		

Nota. $n_{\text{baixo}} = 14$; $n_{\text{médio}} = 17$; $n_{\text{alto}} = 7$.

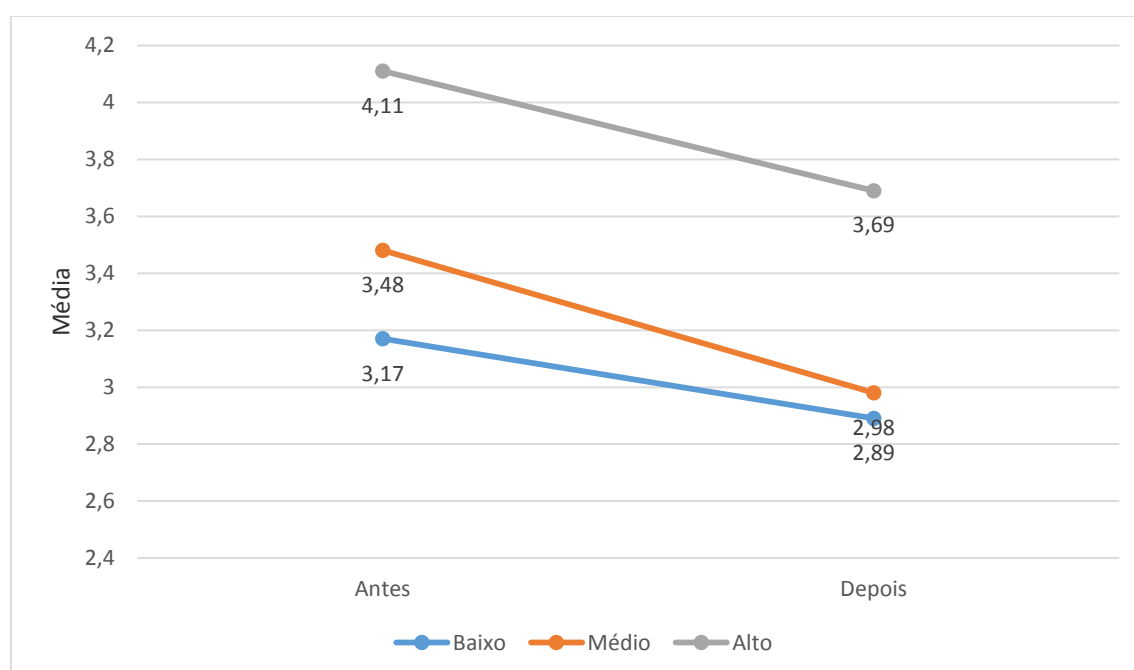


Figura 3. Gráfico de linha da influência do nível socioeconômico dos pais com o rendimento acadêmico na transição

Influência da competência social no rendimento acadêmico na fase transição

Foi realizada uma análise da variância (ANOVA) mista para determinar a influência da competência social no rendimento acadêmico na fase da transição (ver tabela 16). Os resultados indicam que o nível de competência social não afeta significativamente esta variação do rendimento acadêmico ($F(1,36) = 0.90$, $p = .350$). Como podemos observar na figura 4, apesar de parecer existir um maior rendimento acadêmico nas crianças com maior nível de competência social (>50 pontos em notas

T), sem importar o nível de competência que a criança apresente, há uma diminuição paralela das notas depois da transição.

Tabela 16.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência da competência social no rendimento acadêmico na fase da transição

Rendimento acadêmico	N. Competência Social	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	≤50 pontos (notas T)	3.20 (0.57)	$F(1,36) = 0.90$.350
	> 50 pontos	3.66 (0.78)		
Depois da transição	≤ 50 pontos	2.94(0.45)		
	> 50 pontos	3.16 (0.62)		

Nota. $n_{\leq 50} = 14$; $n_{> 50} = 24$

* $p < .050$; ** $p < .010$

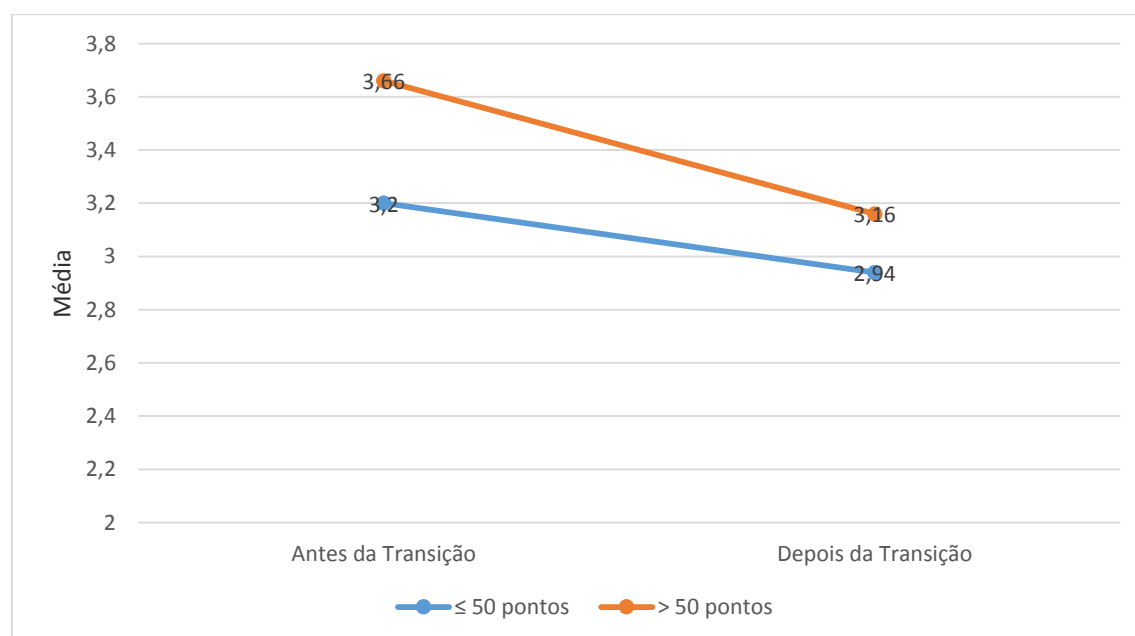


Figura 4. Gráfico de linha da influência do nível de competência social com o rendimento acadêmico na transição

Influência da competência socioemocional no rendimento acadêmico na fase transição

Foi realizada também uma ANOVA mista para determinar a influência da competência socioemocional no rendimento acadêmico na fase da transição (ver tabela 17). Os resultados indicam que o nível de competência socioemocional não afeta significativamente esta variação das notas ($F(1,36) = 0.17$, $p = .681$). Como podemos observar na figura 5, sem importar o nível de competência emocional da criança no momento da transição, há uma diminuição semelhante do rendimento acadêmico depois da transição nos dois grupos.

Tabela 17.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência da competência socioemocional no rendimento acadêmico na fase da transição

Rendimento acadêmico	N. Competência Socioemocional	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	≤ 50 pontos	3.34 (0.90)	$F(1,36) = 0.17$.681
	> 50 pontos	3.58 (0.62)		
Depois da transição	≤ 50 pontos	3.00 (0.45)		
	> 50 pontos	3.13 (0.64)		

Nota. $n_{\leq 50} = 15$; $n_{> 50} = 23$

* $p < .050$; ** $p < .010$

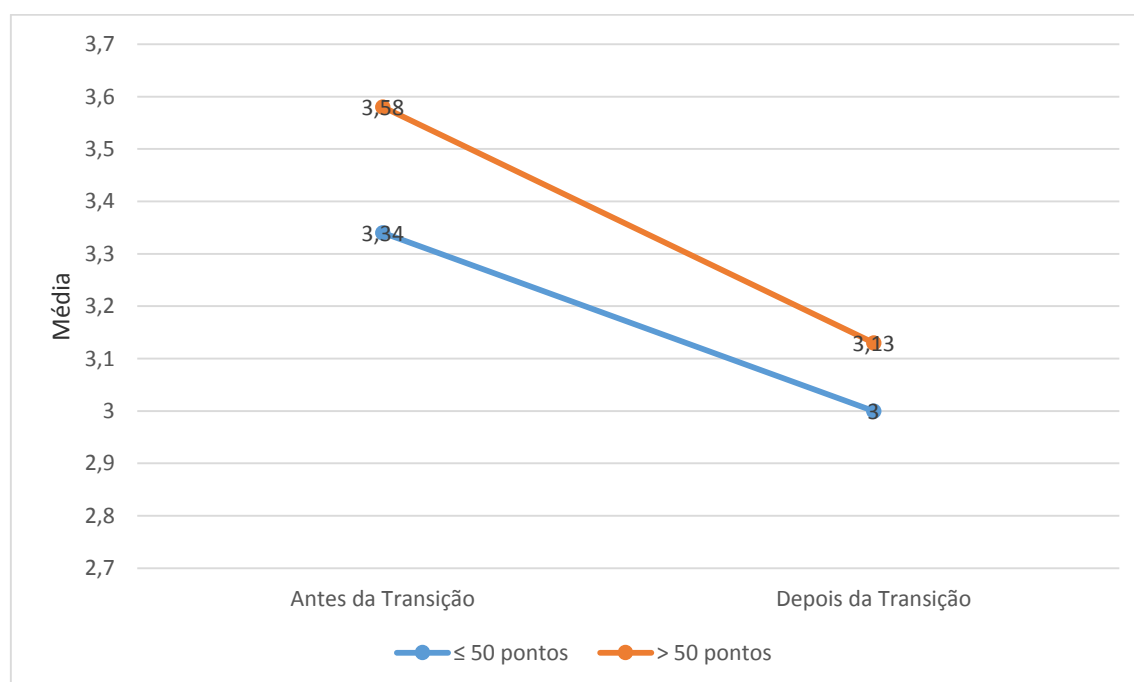


Figura 5. Gráfico de linha da influência do nível de competência socioemocional com o rendimento acadêmico na transição

Influência do autoconceito no rendimento acadêmico na fase transição

Foi realizada uma ANOVA mista para determinar a influência do autoconceito no rendimento acadêmico na fase da transição. Os resultados apresentados na tabela 18 indicam que o nível de autoconceito não afeta significativamente esta variação das notas ($F(1,36) = 1.30$, $p = .262$). Como podemos observar na figura 6, sem importar o nível de autoconceito da criança no momento da transição, há uma diminuição do rendimento acadêmico depois da transição.

Tabela 18.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência do autoconceito no rendimento acadêmico na fase da transição

Rendimento acadêmico	N. Autoconceito	Média (DP)	Estatístico	Sig.
Antes da transição	≤ 50 pontos	3.11 (0.80)	$F(1.36) = 1.30$.262
	> 50 pontos	3.70 (0.62)		
Depois da transição	≤ 50 pontos	2.89 (0.49)		
	> 50 pontos	3.19 (0.59)		

Nota. $n_{\leq 50} = 14$; $n_{> 50} = 24$

* $p < .050$; ** $p < .010$

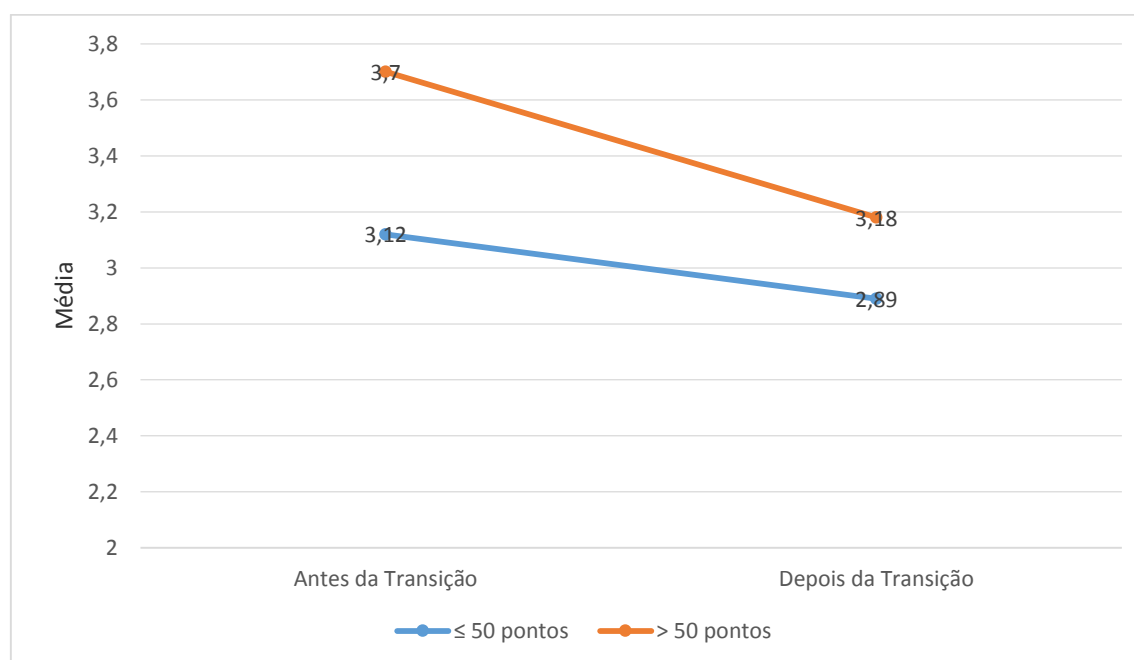


Figura 6. Gráfico de linha da influência do nível de autoconceito com o rendimento acadêmico na transição

Influência das variáveis cognitivas no rendimento acadêmico na fase transição

Foi realizada uma análise da variância (ANOVA) misto para determinar a influência das variáveis cognitivas, avaliadas antes da transição, no rendimento acadêmico na fase da transição (ver tabela 19).

Tabela 19.

Resultados da ANOVA mista para determinar a influência das variáveis cognitivas no rendimento acadêmico na fase da transição

	Nível de Raciocínio	Rendimento (M1) Média (DP)	Rendimento (M2) Média (DP)	F (1.36)	Sig.
R. Abstrato	≤50 pontos (n = 16)	3.61 (0.62)	2.85 (0.39)	7.03*	.012
	> 50 pontos (n = 20)	3.39 (0.82)	3.24 (0.63)		
R. Verbal	≤ 50 pontos (n = 21)	3.59 (0.61)	2.94 (0.88)	5.88*	.020

	> 50 pontos (n = 17)	3.35 (0.74)	3.25 (0.72)		
R. Prático	≤50 pontos (n = 16)	3.42 (0.72)	2.97 (0.38)	0.10	.757
	> 50 pontos (n = 22)	3.53 (0.77)	3.16 (0.67)		
R. Numérico	≤ 50 pontos (n = 26)	3.45 (0.79)	3.00 (0.45)	0.36	.630
	> 50 pontos (n = 12)	3.57 (0.65)	3.25 (0.77)		
I. Fluida	≤50 pontos (n = 17)	3.19 (0.75)	3.01 (0.53)	2.92	.096
	> 50 pontos (n = 21)	3.73 (0.66)	3.13 (0.61)		

* $p < .050$; ** $p < .010$

Os resultados indicam que o raciocínio abstrato influencia a variação do rendimento acadêmico na fase de transição ($F(1,36) = 7.03, p = .012$). Como pode observar-se na figura 7, as crianças com menor nível de raciocínio abstrato diminuíram o seu rendimento acadêmico em maior proporção que os que tinham um maior raciocínio abstrato.

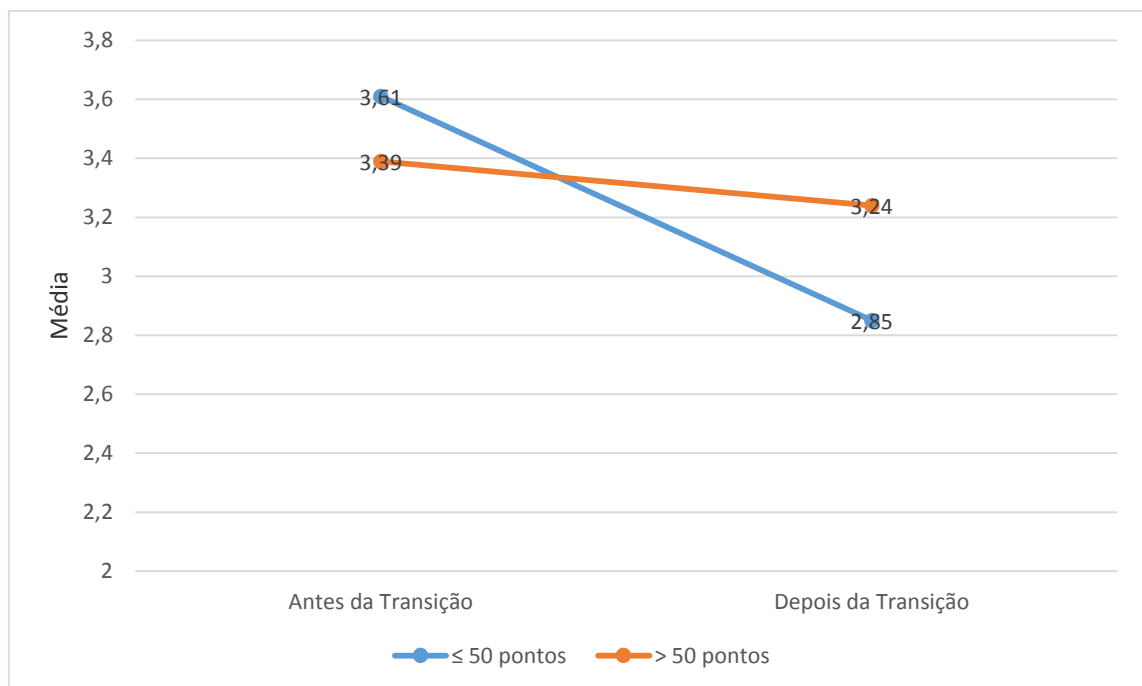


Figura 7. Gráfico de linha da influência do nível do raciocínio abstrato no rendimento acadêmico na transição

Os resultados indicam também que o raciocínio verbal também afeta o rendimento acadêmico durante a transição ($F(1,36) = 5.88, p = .020$). As crianças com baixo nível de raciocínio verbal apresentam uma maior diminuição do rendimento acadêmico depois da transição do que as crianças com alto raciocínio verbal (ver figura 8).

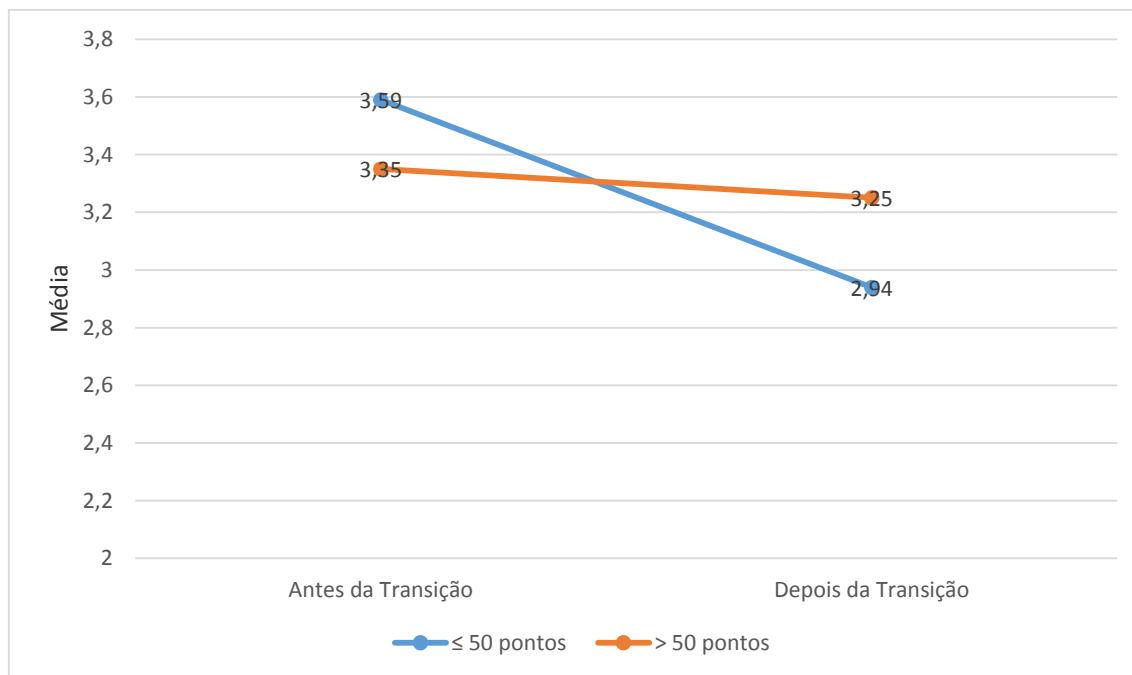


Figura 8. Gráfico de linha da influência do nível de raciocínio verbal no rendimento acadêmico na transição

Os resultados indicam que nem o raciocínio prático nem o numérico influenciam o rendimento acadêmico durante a transição (ver tabela 19). Apesar do grupo com maior raciocínio verbal e numérico apresentar melhor rendimento acadêmico, este diminui depois da transição na mesma proporção, sem importar o nível de raciocínio, verbal ou numérico. No que se refere à inteligência fluida, os resultados indicam também que o nível de inteligência não influencia significativamente o rendimento acadêmico na fase da transição.

Discussão dos resultados

Relativamente ao impacto da transição no rendimento acadêmico, os resultados obtidos neste estudo demonstram que há um decréscimo nas notas após a transição escolar, resultado que vai ao encontro ao que é dito na literatura, como, por exemplo, por Gomes e Carvalho (2007), que afirmam que em pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação se verifica uma diminuição do rendimento acadêmico. Outros estudos que corroboram estes resultados, ou seja, que afirmam haver um declínio no rendimento após uma transição de ciclo são os de Bourcet (1998), Cotterell (1992) e Zanobini & Usai (2002). Neste sentido, de acordo com os estudos de Peterson & Crockett, 1985 (citados por Bento, 2007) as disciplinas nas quais se verifica mais

impacto a este nível são as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, disciplinas que foram, à exceção de História, tomadas em conta para o cálculo da média do rendimento escolar.

No que concerne às mudanças nas variáveis socioemocionais, de autoconceito e cognitivas antes e depois da transição não foram encontradas diferenças significativas relativamente às duas primeiras, ou seja, os alunos não demonstraram diferenças de um ano para o outro. Estes resultados, em parte, refutam outros estudos, por exemplo, os de Wigfield e Eccles (1994) e Zanobini e Usai (2002), que constaram que os alunos sofriam uma diminuição relativamente à autoestima e no autoconceito logo após a transição de ciclo.

Já a nível cognitivo, são encontradas algumas diferenças significativas entre ambos os momentos a nível do raciocínio abstrato, prático e numérico e inteligência fluida. As pontuações nos diversos tipos de raciocínio e na inteligência fluida diminuem do 4º para o 5º ano, havendo apenas uma melhoria significativa no raciocínio numérico. A diminuição evidenciada nos primeiros resultados pode estar relacionada com a desmotivação e cansaço dos alunos dado que os testes de inteligência foram aplicados nos últimos dias de aulas.

Analisando em que medida as questões de investigação podem ser confirmadas ou não, passa-se mais concretamente à discussão dos resultados obtidos em cada uma delas. Assim, no que respeita à relação entre competência social e rendimento académico, como foi possível observar, existem relações significativas positivas entre ambos indicando que quanto maior o nível de competência social, maior o rendimento académico dos estudantes. Esta relação significativa vai ao encontro à descoberta por Chen, Chang Liu e He (2008) no seu estudo sobre a competência social e o rendimento e que comprovou que os alunos que pertenciam a grupos que demonstravam uma elevada realização académica individual demonstravam também um elevado nível de realização social sendo assim evidenciada uma forte associação entre o desempenho académico e o social. Sapienza et al. (2009) confirmam esta ideia afirmando que os jovens com rendimento académico mais elevado são socialmente mais competentes.

Quanto à relação entre competência emocional e rendimento académico, tal como a competência social, também foram encontradas relações significativas positivas evidenciado que quanto maior a competência emocional percebida, maior o rendimento académico. Ao encontro deste resultado vão os estudos analisados por Mayer e

colaboradores (citados por Ângelo, 2007), que declaram que existe uma correlação positiva entre a inteligência emocional e o sucesso escolar. Pode ser ainda referido o estudo de Extremera e Fernández-Berrocal (2003) que, ao avaliarem a inteligência emocional no contexto educativo, concluíram que as características individuais dos sujeitos considerados emocionalmente inteligentes exerciam uma influência relevante no desempenho escolar. Estes resultados, por outro lado, refutam o estudo conduzido por Ângelo (2007), que mostrou não haver uma correlação estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o rendimento académico.

Estes dois últimos resultados vão ao encontro ao estudo conduzido por Wang, Haertel e Walberg (1997, citados por Berger, Alcalayb, Torrettib & Milicib, 2010) que, ao verificar a influência de diversas variáveis desde educacionais, psicológicas, sociais e emocionais na aprendizagem, verificaram que as sociais e emocionais foram as que mais influenciaram o desempenho académico dos estudantes. Desta forma, torna-se claro que a vida emocional dos estudantes influencia significativamente o rendimento académico.

As relações significativas positivas encontradas entre o autoconceito e o rendimento académico apenas antes da transição e não depois confirmam o que a investigação de âmbito educacional tem vindo a afirmar, ou seja, que o autoconceito se relaciona de modo significativo com os resultados escolares alcançados pelos alunos (Senos, 1997). Tal vai ao encontro ao estudo realizado por Jacob (2001), o qual verificou que, numa amostra dividida em dois grupos entre alunos com elevado e baixo autoconceito, o grupo com baixo desempenho escolar evidenciou um autoconceito baixo contrariando os alunos do outro grupo com bom desempenho, que revelaram igualmente um autoconceito positivo. Em Portugal, num estudo feito por Veiga (1988), foi verificado que os alunos que apresentavam rendimento académico mais elevado mostravam igualmente níveis de autoconceito mais altos. Ainda em Portugal e mais recentemente, Ferreira (2006), no seu estudo sobre a caracterização das autopercepções de alunos com dificuldades de aprendizagem e onde averiguou as associações entre essas percepções e o desempenho escolar, confirmou que havia uma clara associação entre o autoconceito, a autoeficácia e o desempenho académico. Logo, torna-se evidente que o autoconceito influencia claramente a natureza dos resultados escolares.

Relativamente aos aspetos cognitivos avaliados no 4º ano, foram encontradas relações significativas positivas entre o raciocínio abstrato e o rendimento académico

depois da transição. No que respeita ao raciocínio numérico, surgem correlações marginalmente significativas entre o mesmo e o rendimento no 4º e 5º ano. Já resultados do raciocínio verbal e prático não evidenciaram coeficientes de relação significativos com o rendimento académico.

Antes da transição, ou seja, no 4º ano surgem coeficientes de relação significativos entre a inteligência fluida e o rendimento académico.

Assim, observamos que, quanto maior o nível de raciocínio abstrato, melhores as notas depois da transição e quanto maior a inteligência fluida, maior o rendimento académico antes da transição.

Embora não sejam encontradas neste estudo relações entre todos os tipos de raciocínio e o rendimento académico, parte destes resultados vai ao encontro do resultado das investigações realizadas em Portugal que relacionam as competências cognitivas e as classificações académicas, investigações estas que têm encontrado correlações médias por volta dos .50 entre ambas as variáveis. Este valor indica que melhores habilidades cognitivas se relacionam com rendimento académico mais elevado (Almeida, 1996; Watkins, Lei & Canivez, 2007) confirmando assim que as capacidades intelectuais exercem influência no rendimento académico (Almeida, Miranda, Salgado, Silva & Martins, 2012).

Esta oscilação ou variação nas relações entre o raciocínio e a inteligência e o rendimento no 4º e 5º ano pode dever-se ao que Almeida e Lemos (2005) afirmam acontecer, ou seja, que apesar da relação significativa existente entre as variáveis cognitivas e o rendimento, os coeficientes de correlação alcançados podem oscilar ao longo da escolaridade como também segundo a natureza das provas cognitivas utilizadas.

Após a verificação da relação destas competências com o rendimento académico, se examinarmos mais detalhadamente encontramos dados estatisticamente significativos particularmente interessantes a nível das correlações dos resultados dos alunos na BPR e MPC e o seu desempenho nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza. Nos vários estudos realizados quer por Almeida e Lemos (2005), quer por Lemos, Almeida, Guisande e Primi (2008) nos quais recorreram à BPR, os coeficientes de correlação variavam de acordo com a natureza das provas. Desta forma, níveis mais altos de correlação surgiam quando o conteúdo dos itens da prova e a natureza curricular da disciplina exibiam semelhanças (Lemos, Almeida, Guisande &

Primi, 2008). Neste sentido, relacionando o raciocínio e a inteligência fluida com determinadas disciplinas, observamos que, tendo em conta a avaliação feita a este nível no 4º ano, existem relações significativas positivas entre o raciocínio abstrato e a nota de Matemática depois da transição. Com o raciocínio verbal e prático apenas encontramos correlações marginalmente significativas entre o verbal e as notas em Matemática depois da transição. Por outro lado, o raciocínio numérico está significativamente correlacionado com as notas de Ciências da Natureza e marginalmente relacionado com as notas de Matemática depois da transição.

Já no que respeita à inteligência fluida, foram encontrados coeficientes de relação significativos com cada uma das disciplinas antes da transição sendo que com as notas do 5º ano tal só acontece com as notas em Ciências da Natureza.

Relacionando o raciocínio e a inteligência fluida avaliados no 5º ano, ou seja, depois da transição, no que respeita ao raciocínio abstrato, surgem correlações marginalmente significativas com as notas de Matemática depois da transição. Já o raciocínio verbal está correlacionado significativamente com as notas de Estudo do Meio antes da transição e com as notas de Matemática depois da transição. Quanto ao raciocínio prático, foram encontradas correlações com as várias disciplinas apenas no 4º ano. Finalmente, no raciocínio numérico só encontramos correlações marginalmente significativas com as notas de Matemática depois da transição sendo que, relativamente à inteligência fluida, não são apresentadas correlações a este nível.

Analisando, globalmente, estes dados, podemos afirmar que, em parte, os resultados vão ao encontro aos estudos inicialmente mencionados. Verifica-se que os resultados na prova de raciocínio abstrato estão mais relacionados com a disciplina de Matemática sendo que a relação desta disciplina com o raciocínio numérico já não é tão evidente contrariando, de certa maneira, os resultados do estudo de Lemos, Almeida, Guisande e Primi (2008) em que as correlações mais elevadas nesta disciplina davam-se com este último (RN). No entanto, o raciocínio numérico encontra-se igualmente relacionado com a Matemática, mas mais fortemente com a disciplina de Ciências Naturais, valores estes que são semelhantes aos do estudo de Lemos, Almeida, Guisande e Primi (2008). Já quanto ao raciocínio verbal, que geralmente se encontra mais relacionado com a disciplina de Português (Almeida & Lemos, 2005), neste estudo, mostrou-se mais relacionado com as disciplinas de Estudo do Meio e Matemática. Este resultado faz sentido e remete-nos para a importância da linguagem no sucesso

académico dos alunos, pois estes, independentemente da natureza da matéria escolar, necessitam de competências de leitura, compreensão e interpretação dos enunciados dos testes (Almeida & Lemos, 2005). Finalmente, no que concerne ao raciocínio prático, este encontra-se apenas relacionado com as disciplinas tomadas em consideração no 4º ano, ou seja, Português, Matemática e Estudo do Meio, valores que são semelhantes aos encontrados no estudo de Lemos, Almeida, Guisande e Primi (2008).

Outro dado que se torna evidente é o resultado que obtemos, particularmente, na relação marginalmente significativa encontrada entre a prova de raciocínio abstrato avaliada no 4º ano e as notas de matemática no 5º. No 2º ciclo, ao contrário do 1º, as capacidades cognitivas passam a ser mais requeridas e, como consequência, em determinadas áreas, como as das ciências, é pedido aos alunos que tenham mais capacidade de abstração. Desta forma, este resultado leva-nos a equacionar que, a partir do 5º ano de escolaridade, os alunos com maiores competências a este nível passem a distinguir-se através dos resultados escolares. Por fim, apesar de quase todos os resultados aqui discutidos se apresentarem marginalmente significativos, mostram uma tendência que podia ser mais evidenciada se a amostra fosse maior.

No entanto, olhando globalmente para os resultados, surge uma questão que merece ser analisada com maior atenção. As variáveis socioemocionais e o autoconceito eram competências em que havia maior relação antes da transição, no 4º ano, de forma bastante expressiva, sendo que tal já não se verifica no 5º ano deixando as mesmas de se relacionar com o rendimento académico. Comparando estes resultados com os das variáveis cognitivas, em termos de relações, passa-se o inverso, ou seja, a relação entre estas e o rendimento, que eram inferiores no 4º ano e no 5º ano, passam a estar altamente correlacionadas. Há algo que ocorre durante a transição que faz com que isto aconteça. Possivelmente, estes resultados podem dever-se à influência de outra variável que surge no 5º ano e que não foi tomada em consideração neste estudo e que, possivelmente, esteja a interferir a este nível. Esta variável pode ser a própria transição que, como a literatura refere, traz consigo grandes mudanças não só em termos contextuais, psicossociais mas também em termos académicos mais exigentes (Correia & Pinto, 2008; Gomes & Carvalho, 2007). Isso faz com que as habilidades cognitivas tenham de, obrigatoriamente, ser mais desenvolvidas e, como consequência, passem a ser mais valorizadas em detrimento das socioemocionais. Tal situação, leva-nos, assim, ainda que de forma hipotética, a considerar que, talvez, estas sejam variáveis que, ao longo de

vários anos, continuam a ser descuradas ou simplesmente ignoradas como competências que merecem ser trabalhadas e mais valorizadas, pois influenciam de forma significativa e positiva o funcionamento global dos sujeitos, particularmente no domínio académico. De qualquer modo, esta é uma hipótese explicativa para os resultados encontrados que requer mais investigação. Em termos dos testes utilizados, é preciso ter em atenção que as provas utilizadas, as MPCR e a BPR são para alunos do 5º ano e não do 4º. Daí os resultados aumentarem um pouco. Em termos cognitivos estes estão mais preparados para responder a esta bateria no que no 4º ano.

Analisando a influência das várias variáveis durante a transição no rendimento escolar, no que respeita à influência do género no rendimento académico na fase de transição, os resultados demonstraram que o género não influencia o rendimento. Apesar de, no gráfico, parecer que há uma certa diferença, independentemente do género do aluno, há uma diminuição no rendimento académico em proporções idênticas. Este resultado não vai ao encontro do que é dito na literatura, pois existem alguns estudos que afirmam que as raparigas são mais vulneráveis à descida de rendimento (Blyth, Simmons & Carlton-Ford 1983; Anderson et al., 2000 citados por West, Sweeting & Young, 2010). No entanto, este resultado poderá dever-se ao tamanho da amostra deste estudo.

No que respeita à idade, os resultados obtidos demonstram que a idade não afeta significativamente a variação do rendimento académico. Tal como na variável género, estes resultados poderão estar relacionados com o tamanho da amostra. Novamente estes resultados não vão ao encontro do que é dito na literatura, ou seja, refutam o estudo de Fenzel (1992), que revelou que os alunos mais novos são os mais vulneráveis à descida de rendimento académico comparativamente aos alunos mais velhos nas mudanças de escola e de ciclo.

O peso do nível socioeconómico dos pais dos alunos no rendimento académico na fase de transição, neste estudo, indicou que não afeta significativamente a variação das notas. Tal contraria o que é dito na literatura internacional, por exemplo, no estudo conduzido por Hargreaves (1990), onde este concluiu que os alunos mais suscetíveis de sofrer as consequências negativas das transições eram oriundos de família de estatuto socioeconómico baixo.

Olhando para os resultados, verificamos que, relativamente à influência quer das variáveis sociais quer das emocionais, os resultados indicam que, apesar de parecer

existir maior rendimento acadêmico nos alunos com um nível mais alto de competência social, o rendimento decresce após a transição. Para a competência emocional, os resultados são mais evidentes, ou seja, o nível de competência emocional não influencia o rendimento nesta fase. Este último resultado não vai ao encontro do que é defendido por Qualter, Whiteley, Hutchinson e Pope (2007), que demonstraram que indivíduos emocionalmente inteligentes apresentam uma melhor capacidade para enfrentar mudanças, tais como as transições escolares o que, indiretamente, influencia o rendimento. Assim, independentemente do nível sociemocional dos alunos há uma descida no rendimento. Estes dados contradizem, de certa forma, o que Gomes e Carvalho (2007) afirmam, ou seja, de que os alunos que encaram transição escolar de uma maneira mais positiva são, geralmente, os que são mais autônomos, com uma boa capacidade de iniciativa e que possuem um nível de desenvolvimento social e pessoal e capacidades básicas de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e nível de ensino.

No tocante ao autoconceito, embora antes da transição, no 4º ano, o nível de autoconceito exerça uma maior influência no rendimento, este não afeta significativamente variação do rendimento acadêmico. Estes resultados contrariam, de certa forma, o que a investigação em torno do autoconceito tem vindo a defender: que o autoconceito está altamente relacionado com a natureza dos resultados acadêmicos alcançados pelos indivíduos (Senos, 1997). Perante estes dados, deduzimos que, neste estudo, independentemente do nível de autoconceito do aluno, há uma diminuição do rendimento acadêmico depois da transição sugerindo que este não exerce nenhuma influência.

A nível da influência das variáveis cognitivas, os resultados indicam que os raciocínios abstrato, verbal e numéricos influenciam a variação do rendimento escolar na fase de transição. As crianças com menor nível de raciocínio abstrato, verbal e numérico diminuíram o seu rendimento acadêmico em maior proporção que os que apresentavam valores mais altos nestes tipos de raciocínio. Por outro lado, os resultados indicam que nem o raciocínio prático nem o numérico influenciam o rendimento acadêmico durante a transição. Apesar de o grupo com maior raciocínio abstrato, verbal e numérico apresentar melhor rendimento acadêmico, o mesmo diminui depois da transição na mesma proporção, sem importar o nível de raciocínio. Parte destes resultados, em que o raciocínio abstrato, verbal e numérico se correlacionam com o rendimento acadêmico na altura de transição, vai ao encontro do estudo de Lemos,

Almeida, Guisandes & Lopes (2006) em que os alunos foram avaliados através da BPR 5/6, tal como os alunos desta amostra e que afirma que o desempenho cognitivo nesta bateria e os resultados escolares, particularmente nas disciplinas de Português, a Matemática e as Ciências da Natureza, disciplinas tidas em consideração também neste estudo, mostram-se altamente correlacionados de forma muito expressiva durante a transição.

Já no que se refere à inteligência fluida, os resultados indicam, também, que o nível de inteligência não influencia significativamente o rendimento académico na fase da transição.

Assim, verificamos que determinados tipos de raciocínio influenciam o rendimento na fase de transição sendo que tal já não é verificado a nível da inteligência fluida. Apesar desta influência, que era superior antes da transição, há uma descida de rendimento. Estes resultados poderão encontrar justificação na medida em que tem sido confirmado que a relação entre estas duas competências diminui à medida que os alunos avançam o nível de escolaridade (Almeida & Lemos, 2006; Lemos et al., 2008), situação que poderá ser explicada através da progressiva intervenção das variáveis motivacionais dos estudantes (Almeida et al., 2012).

Parte III – Conclusões

Ao longo de toda a revisão de literatura, foi possível constatar que as transições escolares, particularmente entre o 1º e o 2º ciclo, mostram-se como momentos marcantes na vida dos alunos. A transição pode assumir um papel quase que determinista no futuro acadêmico e pessoal dos mais jovens, caso estes não saibam lidar com esta mudança. Esta transição ocorre em simultâneo com outro tipo de transição: a da passagem da infância para a pré-adolescência, altura em que a independência ganha um particular sentido e em que as transformações físicas e psicossociais ocorrem com mais intensidade (Gutman & Midgley, 1999).

São vários os teóricos que consideram que as transições entre ciclos podem contribuir significativamente para a diminuição do rendimento escolar, para o desenvolvimento de problemas de ansiedade, de comportamento, de autoestima, podendo afetar igualmente o autoconceito (Abrantes, 2005; Gomes & Carvalho, 2007; Saragoça et al., 2011). Foi este o sentido de analisar em que medida as variáveis de ordem socioemocional, de autoconceito e cognitivo influenciam o rendimento académico na fase de transição com o intuito principal de tentar contribuir para a diminuição dos problemas associados às transições, onde estas possam ser transformadas numa fase potencializadora de desenvolvimento a vários níveis. Assim, para fomentar este desenvolvimento é necessário que sejam concebidas estratégias de intervenção eficazes (programas de intervenção) e para que tal aconteça é fundamental que estas partam de uma base empírica que as sustente, ou seja, da investigação, pois a sua eficácia depende, em larga medida, do conhecimento que se tem da realidade na qual se vai intervir, ou seja, nas fases de transição e nas implicações das mesmas nos vários domínios da vida do sujeito. Foi com este objetivo que esta investigação se desenrolou. Neste sentido, finalizando este estudo torna-se importante tecer algumas considerações no que concerne aos resultados obtidos bem como dar algumas sugestões para futuros trabalhos.

Em termos de resultados, tal como é afirmando na literatura, o rendimento académico desce durante a transição. Em termos cognitivos há igualmente um decréscimo. A nível socioemocional, os alunos mantêm-se estáveis. Contudo, estes efeitos podem ter sido atenuados, pois apesar de o rendimento considerado para a análise ter sido a média das notas do 1º e 2º período do 5º ano, os instrumentos de avaliação foram apenas passados no final do 3º período, situação que pode ter atenuado os efeitos imediatos da transição. Esta hipótese ganha sentido na medida em que, na literatura, é

afirmado que estas mudanças, em termos socioemocionais, podem ser temporárias e não se manterem para além do primeiro ano do 2º ciclo (Cantin & Boivin, 2004; Wigfield & cols., 1991, citados por Correia & Pinto, 2008).

Relativamente às relações entre as variáveis socioemocionais, de autoconceito e cognitivas com o rendimento, elas vão ao encontro dos estudos já realizados. Foram ainda encontradas relações estatisticamente significativas a nível de resultados dos alunos na BPR e MPC e o seu desempenho nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza e que mereceram ser analisadas.

No entanto, surge algo de novo e que merece atenção: as variáveis socioemocionais e o autoconceito deixam de exercer influência em prol das cognitivas na fase de transição. Isso pode dever-se às maiores exigências académicas, pois o novo ciclo é mais exigente em termos curriculares e de avaliação conduzindo a que os alunos tenham de mobilizar mais esforços, em termos cognitivos, em detrimento da parte mais socioemocional, que também é importante, mas que não é tão valorizada. Esta situação remete-nos para outra questão: a da necessidade de passar a considerar, no contexto educativo, além das habilidades de raciocínio, de abstração, de lógica e do tratamento de situações de âmbito mais geral, outros aspetos de cariz psicológico como a empatia, a compreensão e gestão das emoções e comportamentos. É mais do que indispensável consolidar a inteligência de ordem mais racional com o mundo das emoções com o intuito de poder entender o que se passa à nossa volta, potenciando, desta forma, o sucesso académico. Na verdade, está amplamente confirmado na literatura que não são apenas as variáveis cognitivas que influenciam o rendimento, mas também as socioemocionais e o autoconceito, embora, neste estudo, não tenha sido verificada a sua verdadeira influência.

Já os resultados encontrados a nível das influências das variáveis socioemocionais, autoconceito e cognitivas não têm um consistente suporte teórico, pois este tema das transições - e particularmente a influência destas variáveis durante as mesmas - ainda não foram suficientemente estudados. No entanto, apenas as variáveis cognitivas parecem influenciar o rendimento na fase de transição, pelo que se torna necessário o desenvolvimento de mais estudos que contemplem esta influência.

Os resultados desta investigação são suscetíveis de poderem ser cotejados com as condições concretas da sua realização, nomeadamente a dimensão, reduzida do universo da amostra. A verdade, porém é que esta investigação chega às mesmas conclusões que são inferidas por toda a revisão de literatura que foi feita e dos estudos

referidos ao longo deste trabalho: é evidente que as transições escolares são situações problemáticas, pois podem ser determinantes no futuro académico dos alunos e, como tal, requerem maior atenção por parte de psicólogos, investigadores, professores e das autoridades governamentais que tutelam as questões da educação. Nas escolas, há que haver maior persistência por parte de professores e psicólogos face ao insucesso académico resultante destas transições. Devem ser criadas equipas multidisciplinares que centrem a sua atuação na criação e implementação de programas de transição agindo, assim, atempadamente, como está comprovado por Mullins (1997) no seu estudo, que averiguou os estudantes que participavam em várias atividades de transição tiveram uma melhoria, tendo sido capazes de manter as suas perceções de competência académica, social e de autoestima.

Encontramo-nos numa época de crise económica e, como tal, a educação tem de ser encarada como garante do progresso e desenvolvimento da sociedade e dos países e, desse modo, deve ser erigida como uma prioridade de investimento público, pois uma educação de qualidade para todos, sem exceção, constitui-se como uma alavanca para sair da crise atual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum (CNE, 2011). Desta forma, o Ministério da Educação deve repensar os currículos de um ciclo para o outro, pois já foi verificado por Ferreira (2002) que existe uma clara desarticulação a este nível.

Relativamente a sugestões para novos estudos neste âmbito, seria pertinente analisar, novamente, a influência das variáveis em estudo durante a transição. Para tal, seria necessária uma amostra maior. Daí ser mais conveniente que fosse um estudo de âmbito nacional e tivesse em consideração, aquando da escolha da amostra, que esta proviesse vários contextos (e.g., meios mais desfavorecidos e menos desfavorecidos, meios rurais e meios mais urbanos).

Em forma de conclusão, crê-se que esta investigação pode mostrar-se como impulsionadora de outras investigações que conduzam a novas evidências que mudem, esperemos, o atual paradigma da educação em Portugal, onde as variáveis socioemocionais possam ser tidas em conta criando, desta forma, uma geração de indivíduos mais realizados em termos educacionais e culturais, mais conscientes do mundo, capazes de lidar com as frustrações, com as diferentes emoções, mais capazes de se automotivar e de regular o seu comportamento perante as advertências e mudanças

fazendo com que tenham, dentro dos possíveis, um funcionamento mais saudável e que tal se possa espelhar num melhor rendimento académico.

Limitações encontradas

Várias condicionantes tornaram-se verdadeiras limitações ao longo da realização deste estudo e, como tal, devem de ser consideradas quando interpretamos os resultados.

Primeiramente, no Funchal, os professores não autorizaram a passagem da bateria nas aulas de FPS durante o 1º período, levando a que a mesma tivesse de ser aplicada no final do 3º período de uma forma mais exaustiva para os alunos e num grupo maior, o que poderá ter contribuído para a atenuação dos efeitos provocados pela transição escolar, pois caso estas tivessem sido administradas numa fase inicial, possivelmente os resultados dos efeitos da transição escolar fossem mais evidentes.

O tamanho da amostra é também uma condicionante a ter em conta, visto que perdemos muitas crianças durante a transição. Umhas ficaram retidas no 4º ano e outras, possivelmente, mudaram de estabelecimento de ensino. No entanto, esta é uma situação relativamente normal em estudos desenvolvimentais. O tamanho da amostra também influenciou os resultados, na medida em que os testes não conseguem aferir, com a desejável consistência e comprovação científica, que requer análises sistemáticas, e, tanto quanto possível, universos mais alargados da amostra, os efeitos ou a influência da transição em pequenas amostras, sendo isso possível apenas em amostras relativamente maiores, ou seja, só é possível detetar efeitos com magnitudes moderadas.

Por fim, uma outra limitação teve a ver com a baixa qualidade psicométrica do Bar-On e da PACS.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações, 1*, 25-53.
- Almeida, L. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio - BPR 5/6*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 17-32.
- Almeida, L. & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: Validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura, 2, IX*, 277-289.
- Almeida, L. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio. Manual Técnico*. Braga: CIPSI- Edições: Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L., Lemos, G., Guisande, M. & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica, 7 (2)*, 117-125.
- Almeida, L., Miranda., Salgado, A., Silva, M. & Martins, V. (2012). *Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática*. Braga: APM - Associação de Professores de Matemática.
- Almeida, L., Nascimento, E., Lima, A., Vasconcelos, A., Akama, C. & Santos, M. (2010). Bateria de Provs de Raciocínio (BPR-5): Estudo exploratório em alunos universitários. *Avaliação Psicológica, 9 (2)*, 155-162.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia, XIV (2)*, 189-208.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes., Marques., Sá. & Santos. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolres m alunos do 5ºano. *VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Amelang, M. & Steinmayr, R. (2006). Is There a Valid Increment for Tests of Emotional Intelligence in Explaining the Variance of Performance Criteria? *Intelligence, 34*, 459-468.

- Andrade, M., Franco, C. & Carvalho, J. (2006). Gênero e Desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as relações? Retirado de: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_249.pdf
- Ângelo, I. (2007). *Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Retirado de: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- Barrigas, C. & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto socioeconómico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 193-215.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*, 375-384. Porto: Edições Asa.
- Berger, C., Alcalayb, L., Torrettib, A. & Milicicb, N. (2010). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 344-351.
- Bonamino, A., Coscarelli, C. & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 81 (23), 91-114.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 515-527. Retirado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173102#page-1>
- Brites, S. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Candeias, A. (2008). *Prova de Avaliação de Competência Social PACS*. Manual Experimental. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Candeias, A., & Jesus, A. (2006). Inteligência social e inteligência emocional – contributos para o estudo da sua interacção em profissionais de enfermagem. In, N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A.A. Candeias & A.A. Calado (Orgs.). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional* (Vol. XIX, pp.19-34). Évora: Universidade de Évora.

- Candeias, A., Diniz, A., Pires, H., Rebelo, N. & Franco. (2012). Aferição do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para estudantes do Ensino Básico Português. *I Seminário Nacional RED Rendimento Escolar e Desenvolvimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i: YV) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Candeias, A., Rebelo, & Oliveira, M. (2008). *Student's Attitudes Toward Learning and School – Study of Exploratory Models about the Effects of Socio-demographics and Personal Attributes*. Supported by RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses.
- Castro, R., Melo, M. & Silveiras, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 309-318. Retirado de: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=18816211>
- Centro de investigação e estudos em sociologia - CIES. (2011). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Chen, X., Chang, L., Liu, H. & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79, 235-251.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da educação 2011*. A qualificação dos portugueses. Lisboa: CNE.
- Correia, A. (2011). *Auto Conceito: Uma visão integradora de Alunos, Pais e Professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Portugal.
- Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27 (1), 7-22.
- Cotterell J. (1992). School size as a factor in adolescents to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence*, 12, 28-45.

- Crockett, Lisa., Petersen, A., Graber, J., Schulenberg, J. & Ebata, A.(1989). School Transitions and Adjustment During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, (3), 181-210.
- Crosnoe, R., Rieggle-Crumb, C., Field, S., Frank, K. & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child Development*, 79, 139-155. Retirado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2835988/>
- Cunha, M. (2011). *O Insucesso Escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico: Fatores pessoais e familiares*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal.
- Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S. & Duarte, T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: GEPE.
- Ebenuwa-Okoh, E. (2010). Influence of Age, Financial Status, and Gender on Academic Performance among Undergraduates. *Journal Psychology*, 1 (2), 99-103.
- Eurydice (1994). *Measures to combat school failure: A challenge for the construction of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligência emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fenzel, L. (1992). Role strains and the transition to middle school: Longitudinal trends and sex differences. *Journal of Early Adolescence*, 9, 221-226.
- Ferreira, A. (2006). A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Semar*, 2, 1-18 Retirado de: <http://www.semar.edu.br/revista/downloads/edicao2/ArtigoAndresaN2.pdf>
- Ferreira, A., Almeida, L. & Guisande, M. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fletcher, A., Hunter, A. & Eanes, A. (2006). Links between social network closure and child well-being: The organizing role of friendship context. *Developmental Psychology*, 42, 1057-1068.
- Fontaine, A. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: INIC.

- Gabinete de estatística e educação (2013). *Apresentação do Sistema Educativo Português*. Retirado de: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html>
- Giavoni, A. & Tamayo, A. (2003). Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 249-259.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Blomsbury publishing.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates –Actividades Editoriais.
- Gomes, A. (2011). *Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência (Projecto Bússola)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4º para o 5º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/Auto-estima e rendimento escola em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Contributos para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Portugal.
- Green, P. (1997). Moving from the world of the known to the unknown: The transition from primary to secondary school. *Melbourne Studies in Education*, 38 (2), 67-83.
- Grissom, J. (2004). Age and achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (49), 1-4.
- Gutman, L. & Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 2 (29), 223-248.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and selfreports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205-215.

- Habibollah, N., Abdullah, R., Aizan, T. & Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. *Life Science Journal*, 1 (7), 83-87.
- Harden, P. & Pihl, R. (1995). Cognitive function, cardiovascular reactivity, and behavior in boys at high risk for alcoholism. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 94-103.
- Hargreaves, D. (1990). *The change for comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge.
- Harter, S. Whitesell, N. R. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 777-807.
- Retirado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163407?uid=3738880&uid=2134&uid=2474061657&uid=2&uid=70&uid=3&uid=2474061647&uid=60&purchasetype=both&accessType=none&sid=21102627989687&showMyJstorPss=false&seq=1&showAccess=false>
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6). 581-592. Retirado de: http://www.careerpioneernetwork.org/wwwroot/userfiles/files/the_gender_similarities_hypothesis.pdf
- Jabor, K., Machtmes, K., Kungu, K. & Buntat, Y. (2011). The Influence of Age and Gender on the Students' Achievement in Mathematics. *International Conference on Social Science and Humanity*. Singapore: Universiti Teknologi Malaysia.
- Jacob, A. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e autoeficácia*. Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Konold, T., Jamison, K., Stanton-Chapman, T. & Rimm-Kaufman, S. (2010). Relationships among informant based measures of social skills and student achievement: a longitudinal examinations of differential effects by sex. *Applied Developmental Science*, 14, 1, 18-34. Retirado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888690903510307#.UjBnSsafi2Y>

- Leiria, I. (2008). Investigadores defendem fusão entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Jornal Público*. Retirado de: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/investigadores-defendem-fusao-entre-o-1%C2%BA-e-2%C2%BA-ciclos-do-ensino-basico-1329346>
- Leitão, F. (2009). *Diferenciação e desenvolvimento do autoconceito em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Portugal.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Lopes, J. (2006). Habilidades cognitivas e projectos de vida: Estudo na transição do 1º para o 2º ciclo de escolaridade. In L. Almeida et al. (Orgs.), *Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia* (2ª Edição) (pp. 4165- 4174). Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M., Barca, A., Primi, R., Martinho, G. & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-portuguesa de psicologia e educación, 1* (18), 163-175.
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M. & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21* (1), pp. 83-99.
- Lemos, G., Almeida, L., Primi, R. & Guisande, M. (2009). O impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, M. & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274.
- Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interacções, 1*, 55-75.
- Marques, C. & Costa, E. (1996). Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9ºano. *Social Sciences, 1-18*. Retirado de: http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compet_rend_escol.pdf
- Marquez, P., Martin, R. & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18*, 118-123.

- Maturano, E. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13 (1), 79-87.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? In J. M. M., Navas, & P. F., Berrocal. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. (pp. 25-45). Madrid: Anaya.
- Mcdougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30 (2), 108-120.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J. & Harlow, A. (2003). *Transition to Secondary School: A Literature Review Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par. Efeito de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Mullins, E. (1997). Changes in young adolescent's perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- Neto, A. (2011). Competências cognitivas, atitudes e literacia (s): estudos multivariados com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico português. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Évora: Universidade de Évora.
- Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Ñourenço, A. & Paiva, M. (2010). Autoconceito e rendimento académico: um estudo com modelos de equações estruturais. *Revista galego-portuguesa de psicologia e educación*, 18 (1), 1138-1663.
- O'Connor, R., & Little, I. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Ojanen, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Paiva, M. & Lourenço, A. (2011). Rendimento Académico: Influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4 (27), 393-402.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 36 (1), 163-172.
- Pasquali, L., Wechsler, S.M. & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 95-110.
- Peixoto, F. & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho (Edição em CD-rom).
- Pellizzari, M. & Billari, F. (2011). The younger, the better? Age related differences in academic performance at university. *Journal of Population Economics*, 31, 1-45.
Retirado de: http://didattica.unibocconi.it/mypage/upload/49536_20110510_121311_RELATIVEAGE_JPOPE_REV.PDF
- Pereira, A. & Davide, I. (2005). Stress escolar percebido pelos alunos. Retirado a 12 de Novembro, 2012, de http://proformar.org/revista/edicao_7/pag_3.htm.
- Pereira, A.I.F. & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), 87-107.
- Pietarinen, J., Pyhältöb, K. & Soinic, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229–245.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M. & Weissberg, R. (2003). Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning educational

- HORIZONS, 169-171. Retirado de: <http://casel.org/publications/promoting-academic-achievement-through-social-and-emotional-learning/>
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia, 19, 1-2*, 139-167.
- Ribeiro., Almeida. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica, 5 (2)*, 127-133.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 244–263.
- Rindermann, H. (2007). The big G-factor of national cognitive ability. *European Journal of Personality, 21*, 767-787.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de Leitura. In Maria do Céu Taveira (Coord.), *Temas de psicologia escolar. Contributos de um projecto científico pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, XV (1)*, 67-92.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J. & Davidson, K. (2007). Individual Differences Correlates of Health-Related Behaviours: Preliminary Evidence for Links Between Emotional Intelligence and Coping. *Personality and Individual Differences, 42*, 491-502.
- Salgado, M. & Neto. A. (2012). A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores. Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7991/2/Salgado%20%26%20Neto.pdf>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. (2008). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (2)*, 208-213.
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C. & Candeias, A. (2011). Efeito das Transições escolares no Rendimento Académico: os capitais económicos, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *XI*

- Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (De)igualdades*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Schelini, P. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), 323-332.
- Seabra, T. (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XV), 123-137.
- Serra, A. V. (1986). O inventário clínico do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84.
- Silva, D. & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Smrtnik, H. & Prosen, S. (2012). Personality and cognitive abilities as predictors of university student’s academic achievement. *Journal for general social issues*, 3, 715-732.
- Strecht, P. (s.d). A entrada para o 5º ano. *Revista Pais & Filhos*, 78, 1. Retirado de: http://www.externatodaluz.com/ficheiros/psicologia/a_entrada_para_o_5_ano.pdf
- Stys, Y. & Brown, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada, N° R-150*. Retirado de: <http://www.csc-scc.gc.ca/research/r150-eng.shtml>
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trindade, M. (2011). *Inteligência Emocional e Resiliência. Estudo exploratório junto de uma população universitária*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Vaz Serra, A. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.

- Veiga, F. (1988). Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala do auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept. *Psicologia e Educação*, 1 (V), 39-48.
- Watkins, M., Lei, Pui-Wa & Canivez, G. (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Intelligence*, 35, 59-68.
- Wentzel, K., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209. Retirado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1132301?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21102628535227>
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G.N. Untch, A.S. & Widaman, K.F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17 (2), 129-151.
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J., Maciver, D., Reuman. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- William, D. (2000). Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), 661-663.
- Zanobini, M. & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22 (2), 203-217.

Anexos

Anexo 1.

Escala dos níveis socioeconómicos de Saavedra

NSE 1 agrupa as profissões não especializadas (operários indiferenciados e equivalentes), cujo nível académico não ultrapassava o antigo Ciclo Preparatório; representa 45,3% do total da amostra;

NSE 2 agrupa as profissões especializadas (serralheiros, picheiros, carpinteiros, etc.), cujo nível académico poderia ir até ao 9.º ano de escolaridade; representa 22,0% da amostra;


NSE 3 agrupa as profissões do domínio dos serviços, empresários e comerciantes (empregados de escritório, bancários, etc.), cujo nível académico poderia ir do 4.º ano de escolaridade até ao 12.º ano; representa 22,8% da amostra;

NSE 4 agrupa todas as profissões de formação académica superior incluindo professores, economistas, médicos, engenheiros; representa 9,8% da amostra.

Anexo 2.

Pedido de autorização para realizar a investigação à Direção Regional da Educação e Recursos Humanos.

79


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

00389
20.01.2012

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

GABINETE DO SECRETÁRIO
SAIDA
Of: 219 Pr: 2.20.7 2012/01/26

Sua referência Sua comunicação de Nossa referência

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

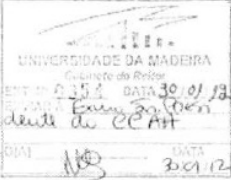
Em referência ao Vosso ofício nº 109, datado de 12/01/2012, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exmº Senhor Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos de transcrever o teor do seu despacho exarado a 23/01/2012:

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

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe de Gabinete
Sara Relvas
(Sara Relvas)

FM



Avenida Arriaga * Apartado 851 * 9001-958 FUNCHAL * Telefone: 291 202 600 * Fax: 291 202 609 * www.madeira-edu.pt

2

Anexo 3.

Pedido aos Diretores das escolas para a realização do estudo

83



Exmo. Senhor Director da Escola [REDACTED]

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

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

PRINCIPAIS OBJECTIVOS

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

METODOLOGIA

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

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

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

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



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

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

PRINCIPAIS RESULTADOS ESPERADOS

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

CUIDADOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS A ASSEGURAR

Confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Questionários e testes devidamente codificados para efeitos de tratamento estatístico.

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

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

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

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

Agradeço, nesse sentido, a melhor colaboração, para que o contributo da Escola [REDACTED] venha a ser efectivo para o Projecto e profícuo para a Educação.

Universidade da Madeira, 26 de Março de 2012

Anexo 4.
Autorizações das escolas.

Anexo D: Autorização da Direção Executiva da Escola Básica e Secundária



Centro de Competências em Artes e Humanidades

Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Declaração de Autorização para Realização de Estudo

Eu, [Redacted] Presidente do Conselho Executivo da Escola [Redacted], declaro autorizar a realização do estudo da responsabilidade da Mestranda Dolores Carina dos Reis Castro, a realizar com os alunos do 6º ano e 9º ano de escolaridade.

Aterciosamente,

Universidade da Madeira, 16 de janeiro 2012

[Redacted]
([Redacted] - Diretor do Centro de Competências em Artes e Humanidades)

Anexo 5.

Consentimentos de autorização para os pais.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

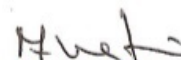
No decorrer do estudo será assegurado o devido respeito pelos cuidados éticos e deontológicos exigidos - o processo será mantido confidencial e os dados obtidos irão servir apenas para os efeitos desta investigação, não sendo tratados de forma individual mas sim no seu conjunto. Contudo, para que possamos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

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

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

Universidade de Évora, 7 de Novembro de 2011

O Investigador Responsável pelo Projecto



António J. Neto

(Professor Associado c/ Agregação)

Contactos para Esclarecimentos:

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

Telef: 266768052

E-mail: projectored@uevora.pt

..... (destacável)

Escola _____

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