

DM

**A Perceção dos Pais
e Professores Diretores de Turma
do Comportamento dos Seus Educandos
e Sua Influência no Rendimento Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipe Duarte Fernandes Xavier
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2016

**A Perceção dos Pais
e Professores Diretores de Turma
do Comportamento dos Seus Educandos
e Sua Influência no Rendimento Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipe Duarte Fernandes Xavier
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADORA
Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

Uma vez concluída uma das mais importantes e desafiantes etapas, até ao momento, da minha vida académica e pessoal, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto fosse possível.

Assim, manifesto o meu mais sentido e profundo agradecimento:

À Professora Doutora Margarida Pocinho, pela partilha dos seus conhecimentos, experiências e sugestões, cuja influência para a escolha do tema foi decisiva, pela simpatia constante, pelo otimismo e entusiasmo contagiante que me fez acreditar no projeto.

À Professora Doutora Soraia Garcês, não só pela simpatia e dedicação mas também por toda a orientação facultada, carregada de conhecimento, empírico e teórico, por ser uma presença constante ao longo de todo este trajeto e pelas palavras amigas de incentivo.

À coordenação do Projeto de Capacitação de Alunos da Região Autónoma da Madeira Doutora e à Secretaria Regional de Educação, por todos os dados providenciados e pela confiança depositada.

À Doutora Susana Gonçalves, pela simpatia, empenho e por todos os contributos prestados, nomeadamente, na fase inicial deste projeto.

À Ester, pela amizade, companheirismo e partilha de experiências e conhecimentos ao longo de todo este percurso.

À minha família, pela educação dada e valores inculcados, que tiveram um papel preponderante na pessoa que sou hoje e nos valores que defendo e procuro implementar na minha vida.

E, por fim, mas definitivamente não menos importante, à Petra, pelo carinho, amor, amizade e apoio constante em todos os momentos da minha vida. Por seres uma inspiração e por me motivares a tentar, todos os dias, ser a melhor versão possível de mim próprio.

"A influência dos pais e professores no comportamento e no rendimento escolar dos seus educandos"

Resumo

O papel dos pais/encarregados de educação e dos professores são cruciais para o desenvolvimento e o sucesso educativo dos alunos. Numa altura em que se observa a existência de níveis elevados de insucesso escolar, é importante compreender de que forma estes agentes educativos poderão contribuir para o (in)sucesso académico. O presente estudo pretende apurar de que modo a perceção que os pais/encarregados de educação e os diretores de turma têm acerca do comportamento dos alunos se relaciona com o rendimento escolar. O estudo conta com a participação de 396 alunos matriculados no 2º ciclo do Ensino Básico que integram o Projeto de Capacitação de Alunos da RAM. Globalmente, os resultados mostram que as perceções positivas dos pais/encarregados de educação e dos diretores de turma acerca do comportamento dos seus educandos estão associadas a um rendimento escolar mais elevado. Mais ainda, foi possível encontrar modelos preditivos tanto para o comportamento como para o rendimento académico, tendo a perceção dos encarregados de educação e dos diretores de turma como variáveis preditivas.

Palavras-chave: Pais e Encarregados de Educação; Diretores de Turma; Comportamento; Rendimento Escolar.

“The influence of parents and teachers in behavior and school performance of their children”

Abstract

School and family are crucial to the development and educational success of students. At a time where we observe the existence of high levels of school failure, it is important to understand how these two educators, school and family, can contribute to academic success. This study aims to understand how the perception that parents and class directors have about student's behavior relates to their academic performance. This study contains a sample of 396 students enrolled in the 2nd cycle of basic education that are part of Student Empowerment Project of RAM. Overall, the results show that parents/guardians' and class directors' positive perception about students behavior are associated with a higher school performance. Moreover, we were able to find predictive models both for the behavior as to academic performance, having EE's and DT's perception as predictive variables.

Keywords: Parents/Guardians; Class Director; Behavior; School Performance

Índice

Introdução	6
Capítulo 1- Família: Comportamento e Rendimento Escolar	10
A Família Enquanto Agente Educativo	10
A Influência dos Pais no Comportamento dos Educandos	11
A Influência dos Pais no Rendimento Escolar dos Educandos.....	16
Capítulo 2: Escola: Comportamento e Rendimento Escolar	21
A Escola Enquanto Agente Educativo	21
A Influência dos Professores no Comportamento dos Alunos	22
A Influência dos Professores no Rendimento Escolar dos Alunos	26
Capítulo 3: Escola-Família	31
O Aluno na Relação Escola-Família.....	31
A Complexidade da Relação Escola-Família	32
Estratégias para Promover a Relação Escola-Família	37
Capítulo 4 – Estudo Empírico	44
Introdução	44
Desenho da Investigação.....	44
Objetivos e Hipóteses de Investigação	44
Variáveis em estudo	45
Metodologia	46
Amostra.....	46
Recolha de Dados.....	46
Procedimentos.....	47
Procedimentos estatísticos	48
Capítulo 5 - Apresentação dos Resultados	53
Estatística Descritiva.....	53
Estatística Inferencial.....	54
Diferenças intergrupais	54
Comportamento e Rendimento Escolar ao Longo do Ano Letivo.....	54
Diferenças intergrupais consoante a classe etária	57
Diferenças intergrupais consoante o género	59
Análise correlacional	60
Análise estatística multivariada	74
Capítulo 6 - Discussão e Conclusão	83
Referências	100

Anexos	108
Anexo 1: Questionário aplicado aos Pai /Encarregados de Educação	109
Anexo 2: Questionário aplicado aos Professores/Diretores de turma	110
Anexo 3: Gráfico de <i>ZRES ID vs ZPRED</i> do modelo 1.....	111
Anexo 4: Gráfico de <i>ZRES ID vs ZPRED</i> do modelo 2.....	112
Anexo 5: Gráfico de <i>ZRES ID vs ZPRED</i> do modelo 3.....	113
Anexo 6: Gráfico de <i>ZRES ID vs ZPRED</i> do modelo 4.....	114
Anexo 7: Gráfico de <i>ZRES ID vs ZPRED</i> do modelo 5.....	115

Introdução

O sucesso escolar assenta numa construção social determinada pelas ações, crenças e concepções desenvolvidas e partilhadas por vários agentes, entre eles a família, a escola, a comunidade e o próprio aluno. Estes dois primeiros assumem-se como os principais responsáveis pelo processo de formação do aluno aos mais variados níveis, nomeadamente físico, social, emocional e cognitivo. Como tal, apesar de desempenharem papéis e tarefas diferentes, devem agir em concordância, pois ambicionam os mesmos resultados, que passam pela potencialização das capacidades dos educandos e conseqüente promoção da sua socialização e autonomia (Lima & Domingues, 2007). Quando estes objetivos não são cumpridos e os alunos apresentam um baixo rendimento académico, Martins (2007) refere que estamos na presença de um fenómeno conhecido como insucesso escolar, um problema global que preocupa e afeta pais, professores e os próprios alunos e que se caracteriza pelo incumprimento dos requisitos mínimos previamente estipulados no início do período escolar e conseqüente incapacidade de alcançar resultados satisfatórios, culminando na reprovação do aluno. Acrescenta a mesma autora que, apesar da escola contemporânea assumir-se como um espaço que providencia oportunidades iguais para todos, esta ambição peca por ser muitas vezes utópica, no sentido em que os alunos, embora tenham em comum o espaço escolar, apresentam um conjunto de variáveis que diferem entre si e influenciam significativamente o seu desenvolvimento psicossocial e, por conseqüência, o seu rendimento escolar. A família, a origem social e o nível socioeconómico e cultural são alguns exemplos dessas variáveis.

Paralelamente, assiste-se atualmente também ao crescente número de queixas relativas a problemas de comportamento dos alunos, problemas esses que encontram-se frequentemente associados ao baixo rendimento escolar, sendo este cenário um denominador comum um pouco por todas as escolas (Cia, Barham, & Fontaine, 2010).

Apesar do conceito de indisciplina ser passível de múltiplas interpretações, Castro (2010), define um aluno indisciplinado como sendo aquele que apresenta um comportamento desviante perante o cumprimento de uma norma instituída em contexto escolar e social, sendo que essa desobediência e resistência às regras coloca, na perspectiva de Martins e Teixeira (2014), sérios entraves ao processo de ensino e aprendizagem, bem como à formação para a cidadania. Amado (2001, citado por Martins & Teixeira, 2014), por sua vez, sugere três níveis de comportamentos indisciplinados, organizados de forma ascendente, consoante o grau de gravidade, a saber: a) ocorrências que perturbam o bom funcionamento da aula, como os ruídos de fundo, a realização de tarefas que não correspondem ao que foi pedido pelo professor, ou a falta de colaboração com o mesmo quando este questiona o aluno; b) conflitos entre pares, desde desentendimentos até comportamentos mais agressivos e violentos; e c) conflitos entre professor e alunos, onde estão incluídos todos os tipos de comportamentos que colocam em causa a autoridade do docente. Estes três níveis levam-nos a pensar na importância de um bom ambiente escolar e familiar para a promoção de respostas adequadas às mais variadas situações e para a prevenção do próprio insucesso escolar, cujas consequências, espelhadas na forma de abandono precoce da escola, reprovações sucessivas que originam uma discrepância entre o ano escolar dos alunos e a sua idade cronológica e problemas de comportamento podem pôr em causa o percurso escolar e o desenvolvimento integral dos mesmos (Martins, 2007).

Considerando o cenário previamente descrito, um dos grandes desafios dos sistemas educativos, não só a nível nacional como também internacional, prende-se precisamente por garantir a qualidade da educação a todos os alunos, que se pretende ver refletida no sucesso dos mesmos. Contudo, esta é uma questão de extrema complexidade, devido à elevada percentagem de estudantes que, por inúmeras razões, não são bem-sucedidos no seu percurso escolar, quadro este que é agravado pelas exigências impostas

pela sociedade moderna e pela crise económica e social que ainda hoje perdura. Neste sentido, a necessidade de perceber quais os principais fatores psicológicos e sociofamiliares que contribuem para o fenómeno do insucesso escolar tem levado à realização de um número significativo de estudos, cujas conclusões apontam, de forma unânime, para que haja uma correlação forte e positiva entre a qualidade da relação família-escola e o nível de desempenho académico e educativo (Bessa & Silva, 2013; Sousa & Pereira, 2014). Mais ainda, é de igual modo aceite que o envolvimento parental na educação dos educandos está positivamente associado ao desempenho escolar dos mesmos, pois este não só é determinado pelas características individuais dos alunos, como também é influenciado pelo contexto social e familiar no qual encontram-se inseridos. Por conseguinte, considerou-se pertinente compreender qual a perceção que os pais/encarregados de educação (EE) e diretores de turma (DT) têm do comportamento dos educandos e alunos, respetivamente, e de que modo esta perceção influencia o rendimento escolar destes últimos, sendo este o objetivo primordial do presente estudo.

Neste sentido, o presente trabalho procura, numa primeira instância, investigar o estado da arte e fazer referência a alguns dos principais estudos elaborados na área, pelo que, no primeiro capítulo, é abordado o impacto que a família e as respetivas práticas educativas adotadas com os educandos têm no seu desenvolvimento, aos mais variados níveis, como o cognitivo, social, físico, afetivo, bem como educativo e escolar. No segundo capítulo, mostramos o papel proeminente da escola na formação pessoal e global dos indivíduos, bem como na atualização e especialização de saberes e consequente desempenho escolar. O terceiro capítulo, por sua vez, dedica-se à reflexão sobre estratégias que visem um maior envolvimento entre a escola e a família, tendo em vista o sucesso académico dos alunos. No quarto capítulo, uma vez concluída a revisão teórica, segue-se a componente metodológica do estudo, onde são descritos os objetivos do mesmo e

respetivas questões de investigação que ajudaram a orientá-lo, os procedimentos adotados e, ainda, a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados. O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos mediante a análise estatística e, por fim, o sexto capítulo é dedicado à reflexão dos resultados e respectivas conclusões do estudo, fazendo referência às limitações inerentes ao mesmo e a sugestões para estudos futuros.

Capítulo 1- Família: Comportamento e Rendimento Escolar

A Família Enquanto Agente Educativo

O modo de educação escolhido pelos Encarregado de Educação (EE) revela-se crucial no desenvolvimento e construção da identidade dos seus educandos, pois influenciará os seus valores, comportamentos, habilidades e interesses, já que, apesar de os genes condicionarem alguns comportamentos, a influência da genética por si só não é suficiente para determinar as ações dos indivíduos, sendo que estas são igualmente ajustadas pelas aprendizagens realizadas desde o nascimento, bem como pelo ambiente em que o sujeito encontra-se inserido (Weber, Viezzer, & Brandenburg, 2004).

Neste quadro, a literatura existente nesta área confirma, de forma indubitável, o papel fulcral que os pais têm na vida dos seus filhos, no sentido em que, tal como refere Coutinho (2004), são estes que, por norma, desempenham os papéis de principais prestadores de cuidados, de modelos de comportamento de referência, bem como de agentes de socialização centrais. Sprinthall e Collins (2011) corroboram a importância que a família adquire na vida do indivíduo, na medida em que, segundo indicam, determina as primeiras relações sociais, assim como o contexto no qual se processa grande parte das aprendizagens iniciais efetuadas, pelo que a qualidade da interação pais-criança influencia significativamente o desenvolvimento saudável da mesma, bem como o seu processo educacional. Deste modo, é esperado que a família providencie um ambiente de segurança, onde se privilegie as interações recíprocas e a partilha de ideias claras. A par deste papel, os pais devem igualmente demonstrar interesse, preocupação e procurar participar, de forma regular e constante, na vida escolar da criança, reforçando a importância das aprendizagens que estão a ser feitas e promovendo os valores sociais que devem prevalecer numa convivência em sociedade. Ao serem cumpridas todas estas tarefas, a família estará a

contribuir fortemente para o processo de construção de identidade e autonomização do indivíduo, no sentido em que a qualidade das relações familiares determina significativamente o desejo e a capacidade da criança em explorar o seu mundo e estabelecer relações sociais exteriores ao seio familiar (Bessa & Silva, 2013; Reis, 2008; Sousa & Sarmiento, 2010).

Dito isto, o ambiente familiar ganha especial ênfase por ser o principal contexto de aprendizagem da criança, que decorre sob a influência de diversas variáveis, como as interações estabelecidas entre as crianças e os pais, o passado dos últimos, assim como as condições socioculturais e políticas que vigoram no contexto em que a família se insere (Harry, 1992, citado por Reis, 2008).

A Influência dos Pais no Comportamento dos Educandos.

No seio familiar, aprendem-se as primeiras regras e limites, contudo, se a criança crescer sem se confrontar com as mesmas e com a necessidade de as respeitar, encontrar-se-á suscetível a desenvolver comportamentos desviantes (Formiga, 2011). Nesta ótica, as práticas educativas podem atuar não como fatores de proteção, mas como fatores de risco para o desenvolvimento da criança e do adolescente, na medida em que as mesmas têm um papel predominante na promoção de comportamentos socialmente aceites (Patias, Siqueira, & Dias, 2012; Szelbrackowski, & Dessen, 2007). Estes fatores de risco são entendidos, na perspetiva de Martinho (2010), como todas as variáveis associadas a uma probabilidade significativa de registo de repercussões indesejáveis para o desenvolvimento do educando e que possam comprometer a sua saúde, bem-estar ou a sua vida social.

À luz deste quadro teórico, Martinho (2010), alerta para o facto de que o comportamento antissocial dos jovens tem crescido de forma assinalável nos últimos anos. Este autor acrescenta que este tipo de conduta, apesar de ser bastante abrangente, pode

definir-se como um conjunto de comportamentos de natureza agressiva e que, por essa razão, constituem transgressões às normas sociais, chegando mesmo a assumir contornos ilegais, ainda que não tenha obrigatoriamente de ser esse o caso. Mais especificamente, Smith e colaboradores (2014) informam que o comportamento antissocial pode variar desde atitudes ou ações inofensivas, mas desagradáveis - como acessos de mau humor - até aos atos mais sérios, de natureza criminal, punidos por lei. Estes autores acrescentam que os comportamentos antissociais apresentam características distintas, dependendo da fase de desenvolvimento em que o sujeito se insere, pois as motivações inerentes às práticas antissociais, assim como as consequências das mesmas, diferem consoante cada contexto. Mais especificamente e, segundo referem Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), é possível identificar um padrão nas famílias de crianças que evidenciam comportamentos ou atitudes antissociais, como a disciplina inconsistente, a falta de afeto e envolvimento com os filhos ou uma pobre monitorização dos vários aspetos da vida dos educandos.

Neste sentido, tendo em conta o importante papel que as práticas educativas adquirem, torna-se importante clarificar este conceito. Assim sendo, as práticas educativas parentais, na perspectiva de Darling e Steinberg (1993), remetem para um padrão de comportamentos e estratégias utilizadas pelos pais, no sentido de diminuírem a ocorrência de um comportamento negativo ou de inculcarem os comportamentos desejados nos seus filhos. Broecker e Jou (2007) identificam duas categorias inseridas nas práticas educativas parentais: não coercivas e coercivas. As primeiras têm o objetivo de reforçar os comportamentos positivos dos educandos, através de ações como o afeto e a comunicação. Já as práticas coercivas são utilizadas com o intuito de desencorajar um comportamento, recorrendo, por isso, à punição física ou verbal. Mais ainda, este tipo de práticas costuma associar-se positivamente a comportamentos agressivos e antissociais, bem como a emoções negativas em crianças e adolescentes, tais como medo e ansiedade (Patterson,

DeBaryshe & Ramsey, 1989). Nesta linha de raciocínio Patias, Siqueira e Dias (2012) acrescentam que os efeitos negativos provenientes das práticas coercivas levadas a cabo pelos EE não só dão origem a comportamentos mal adaptativos e antissociais, como também influenciam o autoconceito dos seus educandos. Este facto é corroborado por Cecconelo, De Antoni e Koller (2003), que sustentam que o recurso a estratégias coercivas pode prejudicar o desenvolvimento psicológico dos educandos, na medida em que estes tendem a reproduzir os comportamentos e estratégias manifestadas pelos pais, para resolver os seus próprios conflitos.

A título de exemplo, num estudo protagonizado por Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), sobre os efeitos da punição corporal utilizadas como práticas educativas, foram analisados dois grupos: um de crianças vítimas de abuso físico e outro de crianças que não sofriam esse tipo de abuso. Os resultados evidenciam uma menor autoestima, comportamento mais agressivo, níveis elevados de sintomas psiquiátricos, bem como um reduzido índice de bem-estar geral nas crianças pertencentes ao primeiro grupo, comparativamente às crianças que não sofriam abuso físico.

Baumrind (1991, citado por Bessa & Silva, 2013) elaborou quatro estilos educativos praticados pelos pais, com base no modo como demonstram a sua autoridade, tolerância e expressam os seus afetos, sendo estes os estilos: democrático, autoritário, permissivo e negligente.

As famílias democráticas privilegiam o diálogo e a comunicação positiva e têm sempre em consideração o ponto de vista do educando, nunca deixando, porém, de vincar o seu próprio ponto de vista. Neste tipo de ambiente familiar impera também o estabelecimento de limites e normas de comportamento, que decorrem, não obstante, num ambiente afetivo, onde as figuras parentais orientam as ações dos filhos de uma forma racional, de modo a que estes internalizem as normas parentais. Assim, a prática deste

estilo educativo promove a autonomia dos filhos e estimula a expressão dos seus desejos e sentimentos, colocando, simultaneamente, restrições de ordem comportamental (Darling & Steinberg, 1993; Martinho, 2010; Faria, Camacho, Antunes, & Almeida, 2012).

O estilo autoritário, por sua vez, caracteriza-se pelo excesso de rigidez e exigência empregue pelos pais e conseqüente falta de afetividade na relação com os filhos. Este estilo rege-se pelo princípio da obediência e defende a prática de medidas punitivas com o objetivo de controlar o comportamento dos filhos, não havendo, por isso, qualquer estimulação da sua autonomia e independência ou respeito pela sua individualidade. Como resultado, estes apresentam uma tendência para desenvolver sentimentos de insegurança, submissão e revelam ainda comportamentos antissociais, que acabam por ter influência no seu rendimento académico (Martinho, 2010).

No polo oposto ao estilo autoritário encontra-se o estilo permissivo, onde as figuras parentais procuram sobretudo satisfazer os desejos dos filhos, evitando adotar com eles uma prática punitiva. Ao invés, optam por recorrer à razão em detrimento da autoridade e evitam controlar os seus comportamentos, dando-lhes livre arbítrio para exercerem as suas escolhas. Conseqüentemente, vivendo na ausência de normas e limites, existe a possibilidade de desenvolverem condutas desviantes (Darling, 1999).

Por fim, o estilo negligente é praticado pelos pais que não exigem responsabilidades dos seus filhos e que se mostram frios, inacessíveis e indiferentes para com estes, devido ao foco que mantêm em si mesmos. Com efeito, este estilo parental não promove a independência e individualidade dos filhos nem tão pouco as responsabilidades parentais. Por conseguinte, os filhos de pais negligentes são os que apresentam, por norma, menor rendimento escolar, bem como um baixo nível de ajustamento psicológico e de autoestima. Confrontados com este cenário, é frequente desenvolverem sentimentos de

tristeza, frustração, insegurança e desorientação, deixando-se atrair facilmente para a prática de comportamentos desviantes (Martinho, 2010).

São vários os estudos que se têm focado na análise destas variáveis, onde foram identificadas associações entre as práticas educativas e a natureza de comportamentos externalizantes, como por exemplo, agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira ou roubo. A par desta realidade, outros autores apontam ainda para uma relação entre estas mesmas práticas e a presença de comportamentos internalizantes, tais como a retração social, ansiedade, depressão ou baixa autoestima (Patias, Siqueira & Dias, 2010).

Santos, Fonseca, Brasileiro, Andrade e Freitas (2014) revelam uma investigação levada a cabo por Weber, Prado, Brandenburg e Viezzer (2004), onde estes concluíram que os filhos de pais democráticos têm maior tendência em apresentar resultados satisfatórios nos estudos, bem como um maior grau de otimismo. Mais ainda, os filhos que vivem num contexto predominantemente autoritário apresentam igualmente bons resultados escolares, porém, têm dificuldades no campo social e apresentam uma baixa autoestima. Reppold (2001), por sua vez, complementa que os filhos de pais permissivos apresentam resultados mais satisfatórios no desenvolvimento social, contrastando, contudo, com o insucesso no desempenho escolar. Por fim, Formiga (2011) alega que os filhos de pais negligentes apresentam, por norma, comportamentos antissociais, baixa autoestima e baixo rendimento escolar. Estes resultados vão de encontro ao que apurou Gonçalves (2013), a qual nomeia o estilo democrático como estando mais fortemente associado ao sucesso académico. No sentido contrário, o estilo negligente é o que mais se relaciona com o insucesso escolar.

Existe, igualmente, a indicação de vários estudos, que apontam para uma relação causal entre o comportamento dos pais e a personalidade dos filhos. Um exemplo disso é a investigação realizada por Oliveira (1994), cujos resultados demonstram que os pais que implementam um estilo educativo mais tolerante e democrático têm tendência para ter

filhos mais ativos, criativos, livres e menos conformistas. Por outro lado, os filhos de pais mais exigentes e que estabelecem uma relação fria e distante, tendem a desenvolver comportamentos hostis e a manifestar medo e descontentamento. Finalmente, os filhos de pais excessivamente protetores demonstram uma maior insegurança e ansiedade.

No que respeita às práticas educativas que ameaçam o desenvolvimento saudável dos filhos, Reppold, Pacheco e Hultz (2005, citados por Patias, Siqueira, & Dias, 2010), fazem referência a comportamentos como a violência doméstica, a negligência e a prática de uma política pobre de interação familiar, que contribuem para o desenvolvimento de problemas psicológicos e de comportamentos desajustados, tais como a agressividade.

A Influência dos Pais no Rendimento Escolar dos Educandos.

Silva, Mascarenhas e Silva (2011) definem o rendimento escolar como a avaliação das mudanças ocorridas no indivíduo, motivadas pelas aprendizagens adquiridas ao longo do percurso escolar, sendo que estas mudanças podem refletir um bom rendimento, resultado do aproveitamento da situação de ensino ou, pelo contrário, um fraco rendimento, que reflete o não aproveitamento do ensino e uma aprendizagem insatisfatória. Nesta ótica, um dos fatores mais determinantes para o rendimento escolar positivo das crianças e jovens, na perspetiva de Reis (2008) diz respeito, precisamente, ao envolvimento dos pais, visto que, independentemente dos seus recursos económicos, existem comportamentos adotados pelos mesmos ou por outros membros familiares que podem influenciar o processo pedagógico da criança, nomeadamente, a leitura diária, a participação nas tarefas domésticas, as brincadeiras, as práticas desportivas, o estabelecimento de regras, entre outros.

A literatura é unânime ao confirmar o papel determinante da família em promover ou prejudicar o rendimento escolar do aluno, sendo que, por vezes, as elevadas expetativas

dos EE podem revelar-se prejudiciais para o progresso educativo dos filhos, no sentido em que podem exceder as suas reais capacidades e estes, confrontando-se com a desilusão de não corresponder às expectativas, sentem-se desmotivados. No sentido oposto, o desinteresse e a falta de apoio da família podem provocar a mesma desmotivação no aluno, levando-o ao insucesso (Reis, 2008).

Num estudo protagonizado por Topor, Keane, Shelton e Calkins (2010), os resultados revelam que as crianças cujos pais encontram-se mais envolvidos na sua educação apresentam índices mais elevados de desempenho académico do que aquelas que carecem desse mesmo apoio por parte dos seus progenitores, ao longo do percurso escolar. Existem alguns fatores preponderantes que podem explicar esta correlação positiva entre o envolvimento parental e o rendimento escolar, revelando-se importantes influências no desenvolvimento académico da criança, como a prática de atividades que contam com a participação dos pais, tanto em casa como na escola, assim como atitudes positivas adotadas pelos mesmos em relação à educação dos seus educandos, ao seu professor e à escola em geral (Committee on Early Childhood Pedagogy, 2000, citados por Topor, Keane, Shelton & Calkins, 2010).

A literatura revela também que os EE que acreditam nas competências dos filhos fornecem mais apoio na execução de tarefas e no confronto com as dificuldades existentes, tendo em vista a sua autonomização (Garcia, 2003). Estes dados são corroborados por um estudo realizado por Santos, Fonseca, Brasileiro, Andrade e Freitas (2014), cujas conclusões apontam para que, quando há apoio, afeto e sensibilidade para com as necessidades dos educandos, estes sentem-se valorizados e apoiados e acabam por desenvolver uma maior autoestima e motivação para com os seus compromissos escolares. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox e Bradley (2003) acrescentam que as atitudes parentais positivas referidas anteriormente promovem o desempenho escolar das crianças em duas

maneiras possíveis: a) esta postura leva a um compromisso dos pais e da própria criança em desenvolver a sua percepção acerca das suas competências cognitivas e; b) as atitudes parentais positivas para com o professor e a escola vão promover uma relação professor-aluno mais sólida.

Reis (2008) refere, por sua vez, que este desenvolvimento parental pode ser praticado de diversos modos e que diferentes práticas de envolvimento parental terão repercussões distintas no sucesso académico e ajustamento emocional dos alunos. Como exemplo de outras práticas parentais que beneficiam os educandos, Weiz (2006, citado por Lima & Domingues, 2007) identifica as leituras recitadas às crianças como um modo eficaz de estimular a sua linguagem escrita, possibilitando que estas tenham maior facilidade em entender os textos que leem, para além de que este tempo dedicado à criança promove o fortalecimento da sua relação com o progenitor. Outras tarefas passam por acompanhar e auxiliar os filhos na realização dos trabalhos de casa, verificar os cadernos da escola ou ainda estabelecer horários de estudo. Fora de casa, o envolvimento dos EE pode ocorrer de diversas maneiras, como a participação em reuniões de pais, na associação de pais da escola, nas atividades programadas pela escola ou ainda ao assistir às atividades extracurriculares dos filhos (Lima & Domingues, 2007; Prados & Lorca, 2006). Em síntese, Lima e Domingues (2007) afirmam que o envolvimento dos EE define-se pelo seu comportamento em relação à escola, assim como pela sua disponibilidade afetiva e pessoal.

O envolvimento ativo dos pais na educação dos filhos tem ainda outras vantagens, nomeadamente, o aumento dos índices de confiança dos educandos, relativamente às competências cognitivas necessárias para atingir um bom desempenho na realização de tarefas académicas, como por exemplo, a leitura e a escrita (Harter & Pike, 1984). Esta é uma variável relevante, como Topor, Keane, Shelton e Calkins (2010) puderam confirmar

no seu estudo, onde mostraram que o aumento da percepção das competências cognitivas nas crianças está relacionado, de forma positiva, com melhores desempenhos acadêmicos.

Num estudo realizado no Brasil e levado a cabo por Chechia e Andrade (2005), foram investigadas as percepções de 32 EE sobre o desempenho escolar dos seus educandos, sendo que metade destes tinham resultados escolares positivos e a outra metade apresentava um rendimento acadêmico insatisfatório. Os resultados mostram que os alunos que recebem apoio parental não só demonstram mais habilidades na realização de tarefas, como também desenvolvem uma autoestima positiva em relação à escola e ajustam-se melhor aos contextos nos quais estão inseridos. Neste estudo foi igualmente possível constatar que muitos pais sentem-se incapazes de ajudar os filhos no seu percurso escolar e nas dificuldades que atravessam ao longo deste percurso, sendo que uma das razões para que tal aconteça é a falta de orientação por parte da escola. Não obstante, os resultados permitiram confirmar que encontra-se bem presente a preocupação dos pais de filhos com rendimento escolar positivo em ajudá-los nas suas tarefas escolares, nomeadamente no que diz respeito às suas responsabilidades académicas e ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Os testemunhos destes pais revelaram ainda que os seus educandos apresentam um percurso escolar positivo, assente numa percepção positiva da escola, construída desde os tempos do infantário. Os autores deste estudo acrescentam que estes alunos têm em comum um historial de rendimento escolar satisfatório, que perdura desde o início da vida escolar e afirmam também que este sucesso inicial poderá ter contribuído positivamente para o desempenho exemplar e constante na vida escolar do aluno. Para estes pais, o sucesso escolar é condicionado por uma série de variáveis que devem ser implementadas desde cedo, como a imagem positiva da escola, a adoção de um comportamento exemplar, bem como o cuidado com o material escolar, sem esquecer as responsabilidades que devem ser assumidas e partilhadas pela família e pela escola. Mais

ainda, o acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos pode despertar neles um interesse maior pelo estudo e poderá constituir uma oportunidade para, não só incentivar o mesmo, como também sublinhar a importância das atividades escolares e promover a responsabilidade dos filhos para com o seu futuro (Chechia & Andrade, 2005).

No que concerne à percepção da família de alunos que apresentam um rendimento escolar negativo, os pais referem, na maioria dos relatos, que os seus filhos tiveram problemas de adaptação e dificuldades de aprendizagem e asseveram ainda que, apesar de manifestarem interesse pela vida escolar dos filhos, tal não assegura que estes possam apresentar resultados escolares positivos. Os relatos deste grupo de EE permitem também constatar que as vivências por eles experienciadas têm igualmente influência no desempenho acadêmico dos seus educandos (Chechia & Andrade, 2005).

Em suma, todos estes dados anteriormente referidos só vêm confirmar a importância que o envolvimento dos pais tem na vida educativa dos filhos, no sentido em que, se os primeiros envolverem-se mais no processo educacional dos mesmos, vão motivá-los a se comprometerem com os trabalhos escolares, culminando, conseqüentemente, num melhor rendimento acadêmico (Santos, Fonseca, Brasileiro, Andrade, & Freitas, 2014).

Capítulo 2: Escola: Comportamento e Rendimento Escolar

A Escola Enquanto Agente Educativo

A escola tem sido alvo de estudos intensivos ao longo das últimas décadas, essencialmente devido ao papel proeminente que desempenha em garantir a melhor qualidade possível no processo de ensino (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, citados por Liu, Ding, Berkowitz, & Bier, 2014). Mais especificamente, esta instituição afirma-se como um contexto de desenvolvimento privilegiado desde a infância (Bessa & Silva, 2012) e é responsável pela criação e desenvolvimento das competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens, bem como pela promoção de uma educação sustentada no respeito pelos direitos humanos e valores fundamentais, como a liberdade e a dignidade humana (Sousa & Pereira, 2014).

Neste sentido, a instituição escolar deve incidir o seu foco de intervenção em duas áreas principais: a) na formação global e pessoal do indivíduo e; b) na atualização e especialização de saberes. Mais concretamente, deve dar continuidade ao processo educacional iniciado pelos pais, reinventando-se continuamente, de modo a criar estratégias e ações que ajudem os alunos a desenvolverem competências essenciais à sua promoção pessoal e social e a melhorarem o seu desempenho escolar e profissional, focando-se, especialmente, em aspetos como o respeito pelos princípios morais, o desenvolvimento de competências e habilidades e a aquisição de conteúdos culturais e sociais. Para além disso, a escola deve promover a comunicação, o envolvimento e a abertura com as famílias e a restante comunidade na qual está inserida (Lima & Domingues, 2007; Martins, 2007; Sousa & Pereira, 2014).

Dos vários estudos realizados nesta área, surgiram diversos relatos que apontam para a existência de uma relação significativa entre o clima da escola e resultados positivos

na área social e do rendimento académico. Mais especificamente, a literatura indica que um ambiente escolar caracterizado pela segurança, preocupação e envolvimento na vida escolar do aluno, não só oferece as bases para uma aprendizagem social, emocional e académica, como previne o desenvolvimento de comportamentos de risco nas crianças e jovens e promove ainda a saúde psicológica e o bem-estar na escola (Birch & Ladd, 1997).

A Influência dos Professores no Comportamento dos Alunos.

Como já foi possível constatar anteriormente, a indisciplina constitui um dos principais desafios pedagógicos da atualidade, sendo que os comportamentos indisciplinados podem dever-se a uma variedade considerável de fatores, desde aqueles relacionados com a própria natureza política e institucional, expressa, por exemplo, na constituição de turmas grandes (Gomes, Silva, & Silva, 2010), como fatores de índole pedagógica, como a inadequação da organização do espaço de sala de aula e da gestão do tempo da própria aula, a centralização excessiva na figura do professor e consequente escassez de incentivos à autonomia e às interações entre os alunos (Martins & Teixeira, 2014), ou ainda, fatores relacionados com dificuldades de aprendizagem, desmotivação e até a própria origem sociocultural dos alunos (Gomes, Silva, & Silva, 2010).

Neste quadro, a comunidade educativa deve assumir uma posição na prevenção desta problemática, tendo os docentes um papel preponderante neste contexto, pois são responsáveis, não só por inculcar valores relacionados com a educação para a diversidade, a cidadania e tolerância e a aprendizagem para a convivência, mas também por encontrarem estratégias adequadas e eficazes a que possam recorrer aquando o surgimento de conflitos e de atos de indisciplina, bem como de comportamentos antissociais (Carlinda & Fernandes, 1997, citados por Martins & Teixeira, 2014).

Nestes termos, e na perspectiva de Emmer e Stough (2001), a organização e a estruturação do ambiente de sala de aula constituem um fator indispensável para a prevenção da indisciplina, no sentido em que permite maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir a ocorrência de comportamentos disruptivos, permitindo, conseqüentemente, que as aprendizagens ocorram de forma bem-sucedida. Para alcançar esta premissa, é necessário que o professor adote um conjunto de estratégias que tenham em conta a gestão do comportamento, do tempo e da atenção e motivação dos alunos. Rego (1996, citado por Martins & Teixeira, 2014) apoiava esta ideia e alertava ainda para a necessidade de uma formação adequada para os professores, ao nível da gestão da sala de aula. Ainda de acordo com um estudo de Emmer e Stough (2001), os professores com formação especializada têm uma perceção clara relativamente ao modo com os alunos se devem comportar e, com base nessa ideia, definem estratégias que ajudam-nos a obter os resultados desejados. Essas estratégias passam pelo estabelecimento de rotinas e pela monitorização do comportamento dos alunos, promovendo, desta forma, a deteção e a resolução de eventuais problemas que possam surgir. Segundo a opinião de alguns autores, como Brophy (2000, citado por Cadima, Leal, & Cancela, 2011), o recurso a estratégias relacionadas com controlar o ambiente, criar e manter o ritmo das atividades e monitorizar o que está a acontecer na sala revelam-se mais eficazes do que focar-se apenas nos comportamentos disruptivos dos alunos. Outro aspeto importante relacionado com a gestão da sala de aula reside na preocupação de aproveitar ao máximo o tempo de aprendizagem, no sentido em que, conforme argumentam Wharton-McDonald e colaboradores (1998), minimizar os tempos de espera e das transições entre atividades não só previne a ocorrência de comportamentos disruptivos como também proporciona mais oportunidades de aprendizagem.

Numa outra perspectiva, Seidl e Shavelson (2007) sublinham a importância da regulação do desempenho e das atitudes dos alunos ser feita de forma mais independente, ao invés de ser suportada unicamente por estímulos externos, pois a internalização de processos de monitorização e de regulação da aprendizagem feita nas aulas é uma competência importante a ser adquirida pelos estudantes. Esta autorregulação é promovida através do já referido ambiente organizado e suficientemente flexível para privilegiar as interações positivas e incorporar as ideias e iniciativas dos alunos. Neste quadro, os autores sublinham o papel importante do professor em encorajar os alunos a monitorizarem o seu próprio comportamento, ajudando-os a planearem e a definirem os objetivos de aprendizagem e também a identificarem os seus próprios erros.

Para além da gestão da sala de aula e da instrução, o estabelecimento de uma relação próxima entre o professor e os alunos assume-se como outro importante preditor do progresso académico e social dos alunos. Segundo Birch e Ladd (1997), uma relação positiva entre professor e aluno é definida com base na perceção do professor de que a sua relação com o aluno é caracterizada pela afetividade e abertura à comunicação entre ambos, assim como pela falta de dependência do aluno e da ausência de conflitos nesta relação. Mais ainda, estes autores apuraram que a qualidade da relação professor-aluno está fortemente relacionada com o desempenho escolar do mesmo e, ainda, que a qualidade desta relação é beneficiada por um maior envolvimento parental. Neste quadro, revisões efetuadas por Birch e Ladd (1997) e, mais tarde, por Hughes e Kwok (2006), mostram que relações positivas e próximas entre os professores e os seus alunos favorecem o desenvolvimento académico e social dos últimos, no sentido em que estes adquirem atitudes mais favoráveis em relação à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação, bem como um grau mais elevado de competências de literacia. Estes dados são corroborados por um estudo de autoria de Hughes, Gleason e Zhang (2005), onde

concluíram que uma relação próxima e positiva entre professor e aluno encontra-se significativamente associada a melhores desempenhos a nível académico, mas também a nível social e, por isso mesmo, constitui um importante indicador do desempenho escolar da criança/jovem. Pelo contrário, relações conflituosas ou dependentes entre professor e alunos originam atitudes negativas para com a escola, um menor envolvimento nas atividades realizadas durante as aulas e um fraco desempenho académico. Birch e Ladd (1998) acrescentam ainda que a existência de conflito nas relações estabelecidas com os professores está associada a um declínio no comportamento social dos alunos. À luz desta teoria, Hughes e Kwok (2006) complementam que o ambiente relacional da sala de aula, marcado por uma relação entre professor e aluno próxima, onde o primeiro adota uma prática de ensino estimulante e atenta às necessidades dos alunos, encontra-se positivamente associado ao incremento das competências emocionais dos alunos, bem como ao progresso académico dos mesmos.

Ainda nesta ótica, num estudo realizado por Rimm-Kauffman, Pianta, Cox e Bradley (2003), com alunos do primeiro ano de escolaridade, os resultados permitiram constatar que, quando os professores revelavam-se mais sensíveis, os alunos que apresentavam problemas de comportamento mostraram mais confiança em si próprios, exibiam menos comportamentos negativos e permaneciam concentrados mais tempo nas tarefas do que aqueles estudantes cujos professores não eram tão cooperantes.

Todos estes dados anteriormente referidos vêm apenas reforçar a necessidade e a importância de ter, em cada escola, um grupo de professores ou mediadores com formação adequada ao desenvolvimento de estratégias ou programas que promovam uma maior comunicação e conseqüente aproximação dos alunos e também das suas famílias. Tal medida, além de permitir o incremento de relações positivas entre as famílias e a escola e a redução das diferenças culturais, iria contribuir igualmente para que os alunos

desenvolvam uma atitude mais positiva face à escola e ao processo de aprendizagem, aumentando, em última instância, a probabilidade de sucesso escolar e social (Reis, 2008).

A Influência dos Professores no Rendimento Escolar dos Alunos.

São vários os autores que defendem que o insucesso académico encontra-se associado à própria instituição escolar, devido a diversos fatores inerentes ao sistema educativo, como o tipo de instrução e de agentes educativos que emprega, as modalidades de avaliação, as quais são condicionadoras do sucesso e, também, a ausência de uma orientação pedagógica adequada, o que leva a que as exigências educativas estejam desajustadas às diferentes personalidades e condicionamentos psicológicos que as crianças possam apresentar (Martins, 2007).

Neste sentido, dentro da comunidade escolar, apesar de todos os profissionais terem um papel importante no processo educativo dos alunos, os professores, por serem os profissionais que trabalham mais diretamente com estes, assumem um papel vital neste processo, no sentido em que as suas decisões e práticas educativas promovem ou comprometem a aprendizagem, o sucesso educativo e a construção de uma escola caracterizada por uma mentalidade aberta à mudança e ao respeito pela diversidade humana (Wharton-McDonald, Pressley, & Hampston, 1998).

Esta valorização do papel do professor remonta à década de 70, numa altura em que foi emitido um relatório, conhecido como relatório Coleman, que minimizava o papel do professor, afirmando que o desempenho académico sofria pouca ou nenhuma influência do sistema educativo, mas sim da origem sociocultural do aluno. Estas ideias desencadearam uma grande revolta, que resultou em vários estudos realizados com o intuito de determinar o papel da escola na aprendizagem das crianças, sendo que para isso recorreram à observação direta do comportamento dos professores. Os resultados destas investigações

contrariaram o que foi defendido no relatório Coleman, ao demonstrarem que o trabalho realizado pelo professor na sala de aula tinha, de facto, impacto nas aprendizagens dos alunos (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

Cardoso (2013), ao definir um professor competente, classifica-o como aquele que se compromete com os seus alunos e que utiliza estratégias que visem proporcionar uma aprendizagem real e plena de sentido, em que a importância de compreender o que está a ser dado prevaleça sobre a simples associação entre estímulo e resposta. Já Brophy, em 1999, identificou vários princípios que devem vigorar num sistema de ensino eficaz, a saber: a) ambiente seguro e de interajuda na sala de aula; b) expectativas elevadas em relação a todos os alunos; c) programa curricular coeso; d) clarificação dos objetivos de aprendizagem; e) maximização do tempo de aprendizagem e, por fim, f) o recurso, por parte do professor, a um diálogo claro e coerente. Para além destas características, outros autores sublinham ainda a importância da clareza da exposição, o entusiasmo do professor e a monitorização frequente do progresso dos alunos (Seidl & Shavelson, 2007).

Shute (2008) acrescenta que o tipo de feedback providenciado pelos professores desempenha um papel igualmente importante na aprendizagem e aquisição de competências por parte dos alunos, no sentido em que contribui para um envolvimento permanente destes nas tarefas de aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, o autor acrescenta que um bom feedback deve ser específico e individualizado e deve também indicar explicitamente as razões pelas quais as respostas estão corretas ou incorretas.

Na perspetiva de Tucker e Stronge (2007, citados por Herdeiro & Silva, 2010), a eficácia do docente é outro importante componente a ter em consideração quando se perspetiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das suas aprendizagens, no sentido em que os professores altamente eficazes podem influenciar positivamente as aspirações educativas e profissionais dos alunos ao longo das suas vidas, pois, de acordo

com os mesmos autores, têm a capacidade de promover nos alunos um sentimento de bem-estar relacionado com a escola e com as aprendizagens realizadas. Estes autores identificam ainda algumas qualidades profissionais que um docente deve possuir, como o conhecimento pedagógico e dos conteúdos de ensino, a capacidade de recorrer competentemente a variadas estratégias de ensino e o entusiasmo pela disciplina.

Cadima, Leal e Cancela (2011), por sua vez, fazem referência a um estudo desenvolvido pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), em 2002, que consistiu na observação de mais de 800 salas de aula do primeiro ano de escolaridade e cujos resultados demonstraram que nas salas onde ocorriam conversas frequentes e estimulantes do ponto de vista cognitivo, entre professor e alunos, onde estes últimos recebiam feedback dos seus desempenhos e onde o professor revelava-se atento às suas necessidades e interesses, os alunos apresentavam um nível elevado de desenvolvimento social, bem como um rendimento académico positivo, nomeadamente ao nível das competências linguísticas e de raciocínio matemático.

Um outro estudo realizado por Perry, Donohue e Weinstein (2007), corrobora as conclusões anteriormente referidas, ao defender que os alunos com professores que lhes providenciam apoio instrutivo e emocional, respondem aos seus interesses e necessidades, possibilitam oportunidades de aprendizagem desafiantes e incitam relações sociais positivas, adquirem mais competências matemáticas e ao nível do comportamento adaptativo e têm perceções mais positivas relativamente às suas capacidades escolares. Hughes e Kwok (2006), por sua vez, referem que um professor que implemente práticas de ensino capazes de estimular os seus alunos possibilita que os últimos foquem a sua atenção nas atividades realizadas na sala e se tornem mais competentes a lidar com os desafios sociais e académicos. No mesmo sentido, um professor atento às necessidades dos alunos

ajuda-os a lidarem melhor com as suas emoções e com as exigências emocionais da sala de aula (Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley, 2003).

O facto de os professores possuírem expetativas elevadas em relação aos alunos tem igualmente grande influência no rendimento escolar, no sentido em que existe a preocupação, por parte dos docentes, de contextualizar as aprendizagens, através do provisionamento de instruções e explicações claras, do direccionamento constante da atenção do aluno para a tarefa e do estabelecimento de ligações entre os novos conceitos e o conhecimento já adquirido (Rubie-Davies, 2007)

Relativamente ao apoio instrutivo e emocional, os estudos sublinham a importância do professor planear o seu discurso e respetivas questões de forma a desafiar os alunos a processar e a refletir sobre os conteúdos aprendidos, a ter a capacidade de relacionar e reconhecer as principais ideias e a pensar de forma crítica e resolver problemas (Brophy, 1999). Uma das estratégias para alcançar estes objetivos passa por, na opinião de Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson e Wild (2001) permitir que os alunos expressem as suas ideias durante a aula e dar-lhes algum tempo para elaborarem a resposta.

As diversas estratégias anteriormente referidas refletem o papel preponderante desempenhado pelo professor na prevenção e redução do insucesso escolar, assim como na promoção do envolvimento parental com a escola e com as atividades que esta organiza (Reis, 2008). Esta ideia é, de acordo com o Ministério da Educação (1992, citado por Martins, 2007), atestada por todos os Estados-Membros da União Europeia, que consideram que o êxito das medidas a serem implementadas dependerá muito do modo como forem executadas pelo professor, no contexto educativo.

Porém, as funções que os professores devem assumir, independentemente da sua área de especialização, vão para além do contato direto com os alunos. Lessard (2012) identifica outras funções e respetivos desafios que os tempos atuais trouxeram a esta

profissão, como a) a planificação da aprendizagem e da participação dos alunos, com o intuito de promover uma melhor adaptação; b) a modificação dos currículos de acordo com as necessidades dos educandos; c) o trabalho em articulação, não só com outros profissionais e serviços mas também entre professores, nomeadamente através da colaboração e partilha de informações e experiências; d) a emergência de parcerias pedagógicas; e, por fim, e) a dinamização da produção de materiais escolares e consequente inovação pedagógica. A forma como todas estas funções e desafios são assumidos pelos professores irá pois, contribuir, em última instância, para o próprio sucesso ou insucesso escolar dos seus alunos.

Capítulo 3: A Relação Escola-Família

O Aluno na Relação Escola-Família

Apesar de termos visto a importância dos papéis desempenhados pelos pais/EE e os docentes, existe outro agente educativo que assume igualmente grandes responsabilidades no ato pedagógico: o próprio aluno, sendo que a este cabe o cumprimento das responsabilidades relativas ao seu percurso escolar e educativo (Sousa & Pereira, 2014). Tal requer, como refere Grilo (2002, citado por Sousa & Pereira, 2014), que o aluno compreenda que a escola é o seu local de trabalho e que estudar implica muitas vezes esforço, dedicação e sacrifícios.

Contudo, para além dos deveres anteriormente referidos, que devem ser assumidos pelo aluno, este desempenha, voluntariamente ou não, outra importante função: a de mensageiro, devido à posição que ocupa como intermediário da família e da escola, que comunicam essencialmente através de si. Deste modo, o educando é considerado mensageiro quando envolve-se, de forma direta ou indireta, na troca de informação entre a escola e a família, nomeadamente, quando interpreta mensagens escritas, quando transmite mensagens orais trocadas entre a família e a escola ou ainda quando participa em reuniões entre pais e professores. O aluno desempenha ainda este papel nas situações em que juízos de valor e opiniões são emitidos pelos pais acerca dos professores ou, em sentido inverso, que os professores manifestam relativamente aos pais/EE (Perrenoud, 1995).

Este papel de mensageiro possibilita ao estudante ter acesso à informação proveniente dos professores antes dos pais/EE assim como à informação proveniente da família antes dos professores, o que, conseqüentemente, permitir-lhe-á avaliar as conseqüências da informação antes de chegar ao seu destino. Como tal, o aluno poderá decidir fazer chegar a informação tal como lhe foi transmitida ou então optar por omiti-la,

caso essa mensagem aborde temas sensíveis, como por exemplo, más notas ou problemas de comportamento. Por fim, o estudante pode ainda adulterar a informação contida na mensagem original, se se tratar, por exemplo, de horários das aulas ou de atendimento dos EE ou ainda de entrega de notas ou adiar a sua receção aos destinatários (Perrenoud, 1995).

Mas o aluno exerce ainda uma outra função - a de mensagem – quando este expressa determinados comportamentos, atitudes, expectativas e formas de comunicar e de se relacionar, que remetem para as práticas vivenciadas no ambiente familiar. Em casa, por sua vez, a criança é mensagem quando revela as regras, atitudes e valores que adquiriu na escola (Perrenoud, 1995).

Em suma, o aluno funciona como uma ponte que une dois agentes educativos com características diferentes, mas com objetivos em comum e, como tal, influencia a comunicação estabelecida e tem o poder de alargar ou estreitar a distância que os separa.

A Complexidade da Relação Escola-Família

Durante anos, à escola competia apenas a responsabilidade de instruir os seus alunos, o que levou a que esta instituição adotasse um comportamento insular, fechando-se à sociedade no geral. Esta ideologia redundou numa relação conturbada com a comunidade, onde as famílias eram chamadas a participar na escola somente na existência de problemas com os filhos ou quando eram convidadas a assistir às atividades escolares, pelo que todas as formas de envolvimento parental que se diferenciavam das referidas eram rejeitadas pela escola, pois eram percebidas como sendo uma ameaça ao exercício das suas funções. Por outro lado, a família revelava-se desinteressada em participar ativamente na vida escolar dos seus educandos, exceção feita nos casos de insucesso escolar, que eram prontamente justificados pela incompetência do professor ou dos seus métodos de ensino. Este panorama, porém, sofreu modificações em meados do século XX,

onde a escolarização ganhou maior valorização e onde, motivados pelo surgimento de novas problemáticas e desafios à instituição escolar, chegou-se à conclusão que seria primordial tanto a escola como a família assumirem responsabilidades no processo de escolarização e educação (Sousa & Sarmiento, 2010).

Esta mudança de paradigma vigora até à contemporaneidade, onde, na sociedade em que vivemos atualmente, caracterizada pela multiculturalidade, competitividade, exigência e seletividade, cabe à escola a responsabilidade de inovar o seu paradigma educacional, multiplicar-se em estratégias e ações e reinventar-se constantemente, a fim de ajudar os seus alunos a desenvolverem competências essenciais para a sua formação pessoal, social e profissional e a se tornarem, com efeito, sujeitos ativos na sociedade. Contudo, para que estas metas sejam alcançadas, esta instituição depara-se com a necessidade de romper com a denominada e já anteriormente referida “escola tradicional” e de começar a equacionar o trabalho em conjunto com a família, tendo em conta o papel fulcral que esta representa, na medida em que, como já foi abordado precedentemente, se assume como o principal responsável e promotor da formação global dos seus educandos, tendo um contributo primordial, não só na melhoria do desempenho académico, mas também na prevenção e promoção dos comportamentos sociais, tanto na sala de aula como em casa (Sousa & Sarmiento, 2010). Mais ainda, é a família que melhor conhece as potencialidades, fragilidades e demais especificidades dos seus educandos, assumindo-se, por isso, como a fonte mais segura para providenciar à escola e aos professores informações cruciais para o desenvolvimento de projetos e estratégias devidamente adequadas às necessidades dos seus alunos (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010).

Silva (2010), ao definir a relação escola-família, afirma que se trata de uma relação entre culturas. Ou seja, por um lado encontra-se a cultura escolar, predominantemente letrada, urbana e de classe média e, por outro, a cultura local, constituída pelas famílias e

restante comunidade. A interação entre estes dois tipos de cultura pode dar origem a situações de continuidade cultural e social, mas também a situações de distância, de rutura e de choque cultural, podendo, por consequência, reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais.

Neste quadro, El Nokali, Bachman e Votruba-Dzral (2010) defendem que, apesar da família e da escola constituírem dois sistemas independentes, ao interagirem em conjunto, terão a possibilidade de providenciar um tipo de influência único aos seus educandos. Ao fomentar o espírito de colaboração mútua em torno da vida escolar das crianças, a escola e a família verão o seu trabalho facilitado, uma vez que esta parceria terá um impacto positivo na integração, motivação e desempenho dos seus educandos. Paralelamente, os pais sentir-se-ão valorizados e o aluno sentir-se-á também ele mais motivado e adquirirá uma perceção mais positiva acerca da escola e da sua aprendizagem, potenciando, por conseguinte, o seu sucesso e o professor, em última instância, terá também o seu trabalho facilitado (Silva, 2010).

A relevância do trabalho em conjunto entre família e escola era já defendida por Nucci (1997), que alertou para a importância de os EE compreenderem que o trabalho educativo desenvolvido pelos professores não deve ser exclusivamente da responsabilidade dos mesmos. Quer isto dizer que os pais devem igualmente comprometer-se com a aprendizagem dos filhos, aproveitando as oportunidades que a vida familiar proporciona para criar um ambiente incentivador e defensor de vivências culturalmente ricas. Por outro lado, Chechia e Andrade (2005) salientam que o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos não é necessariamente sinónimo de rendimento escolar positivo, pois o mesmo também é resultado das experiências vivenciadas na própria escola, não dependendo por isso, exclusivamente da família, até porque, tal como aludem estes autores, “(...) a qualidade da escola é tão importante quanto a valorização do conhecimento escolar por

parte dos pais, pois tanto uma como a outra influenciam as condições de sucesso/insucesso escolar” (p. 433).

Contudo, ao efetuarmos uma breve revisão na literatura, rapidamente concluímos que a relação escola-família é complexa, por diversas razões. Uma possível explicação recai nas estratégias implementadas pela escola para envolver os pais na educação dos seus filhos, que pecam por não ter em consideração, na sua generalidade, as profundas transformações pelas quais as famílias passam ao longo dos tempos, ao nível das suas estruturas e dinâmicas, levando a que as estratégias delineadas revelem-se desadequadas (Sá, 2004, citados por Sousa & Sarmento, 2010). Por outro lado, esta relação é ainda marcada por uma atitude paradoxal por parte dos pais, traduzida pela tendência que estes têm em manifestar desconfiança face ao papel dos professores, sendo que alguns consideram que cabe unicamente à escola a tarefa de educar os seus filhos, descartando-se, conseqüentemente, da responsabilidade que têm como primeiros e permanentes educadores. Ainda segundo a mesma autora, as características organizacionais e funcionais da escola constituem outro impedimento ao envolvimento das famílias, devido a fatores como: a) o modo rígido e centralizado pelo qual se rege o seu funcionamento; b) a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais; c) a ausência de um espaço gerido por estes, que lhes permita não só organizar encontros informais como também delinear a sua intervenção; d) a ausência de formação especializada dos professores, especialmente dos diretores de turma (DT), para lidarem com as famílias e a comunidade; e) a utilização de uma linguagem excessivamente técnica e o seu isolamento à intervenção, opinião e crítica externa e; f) ausência de uma cultura de comunicação, participação e colaboração entre a escola e as famílias (Sousa & Sarmento, 2010).

Em um estudo longitudinal levado a cabo por Pereira (2003-2007), que teve como objetivo analisar o envolvimento parental nas escolas portuguesas, os resultados

demonstraram que a participação dos pais na escola, na forma da comunicação estabelecida entre si e a instituição, é percebida como sendo moderada a elevada. Neste sentido, Pereira (2011) refere alguns exemplos de práticas realizadas pelos pais que ajudam a fomentar esta relação, como a tomada de iniciativa de pedir informações aos professores acerca do progresso dos filhos ou de comunicarem aos docentes eventuais problemas escolares dos educandos, ou ainda a assiduidade que demonstram aquando a realização de reuniões de pais.

Outra variável que pode afetar significativamente o grau de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, tal como foi possível apurar no estudo de Chechia e Andrade (2005), diz respeito ao nível de habilitações dos primeiros, pois alguns pais encontram-se incapacitados de ajudar os filhos na área escolar por considerarem que têm um nível de conhecimento limitado, devido às suas baixas habilitações. Mais ainda, estes autores referem que é comum observar em pessoas com reduzidos níveis de escolaridade um determinado grau de falta de orientação e estimulação para agir. A informação recolhida neste estudo permitiu constatar, de igual forma, a existência de uma relação entre os níveis de escolaridade dos EE e a importância que atribuem à colaboração com a escola. Ainda a este respeito, Silva (2002, citado por Sousa & Pereira, 2014), complementa que aqueles EE mais informados, estão culturalmente mais próximos com a escola e têm maior facilidade em entender as suas dinâmicas, adotando, desta forma, uma posição crítica e opinativa.

Sousa e Pereira (2014), por sua vez, num estudo realizado num concelho da região centro de Portugal, concluem que os principais obstáculos a um maior envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos têm origem, tanto na família como na escola, e são: a) falta de tempo dos EE; b) questões laborais; c) delegação na escola de toda a vida escolar dos seus educandos; d) culpabilização mútua entre escola e família; e)

comportamento insular da escola face à comunidade envolvente e, ainda; f) falta de preparação dos professores para se relacionarem com as famílias.

Outro aspeto importante remete para uma falta de cultura de colaboração entre escola e família, devido ao desconhecimento por parte da escola no que concerne aos obstáculos reais com que as famílias dos alunos se deparam e que poderão assumir-se como barreiras a um maior envolvimento dos EE na vida escolar dos educandos. Esta realidade pode dever-se ao pouco conhecimento que os professores possuem relativamente ao envolvimento dos pais nas tarefas realizadas em casa, assim como àquilo que têm oportunidade de observar, como por exemplo, o interesse dos pais no progresso escolar e nas dificuldades dos educandos, ou outros episódios de comunicação entre os pais e os professores (Sousa & Pereira, 2014).

Sousa e Pereira (2014) concluem, com este estudo, o que muitas outras investigações têm mostrado, ou seja, que o estabelecimento de uma relação de parceria entre a escola e as famílias resulta num conjunto de benefícios para todos os intervenientes, que podem ir desde a melhoria do desempenho escolar e comportamental das crianças e adolescentes à maior abertura da escola, passando pelo incentivo à participação dos pais na escola e pela construção de uma imagem positiva da mesma, assim como pelo incremento da autoestima e motivação dos pais e dos professores.

Estratégias Para Promover a Relação Escola-Família

Ao longo dos últimos anos temos vindo a assistir a um interesse crescente por parte de alguns pais em quererem envolver-se na vida escolar dos filhos, mas sem sucesso, seja por não saberem como fazê-lo, por falta de tempo ou ainda porque lidam com uma instituição escolar que não promove essas práticas.

Por outro lado, a escola mostra-se crítica face ao fraco envolvimento dos pais, mas revela dificuldade em estimular, aceitar e integrar esse mesmo envolvimento. Deste conflito entre ambas as partes surge a preocupação mútua em reformular esta relação, no sentido em que os pais querem ser aceites como agentes ativos na vida escolar dos seus educandos e a escola quer contar com os pais como parceiros intervenientes e informados no processo de aprendizagem. Por consequência, mais do que nunca, pais e professores sentem que necessitam trabalhar em conjunto para que os seus educandos tenham sucesso simultaneamente como pessoas e como alunos.

Nesta linha de raciocínio, Branco (2013) sustenta que cabe aos professores, como principais propulsores no processo de criação de uma educação conjunta, o primeiro passo na melhoria da relação que os pais têm com os docentes, com a escola e, também, com os próprios filhos enquanto alunos. Sousa e Pereira (2014), por sua vez, defendem que tem havido, de facto, esforços, por parte da escola, no sentido de promover uma maior colaboração entre pais e professores, referindo, a título de exemplo, que muitos dos DT, conscientes que os pais não conseguem comparecer na escola nos horários de atendimento estabelecidos, disponibilizam-se para recebê-los noutra hora previamente combinado. Esta iniciativa vai de encontro às estratégias sugeridas pelos pais, que visam melhorar a sua participação na escola, sendo que, em primeiro lugar, estes asseveram que os horários de atendimento devem ser adaptados às suas disponibilidades. De seguida, realçam a necessidade de serem chamados à escola também na existência de boas notícias e consideram importante a valorização das suas opiniões e sugestões. Como outras estratégias, os pais realçam a necessidade de ajudar a Associação de Pais a cumprir o seu papel na escola, enquanto intermediária na resolução de problemas das famílias e impulsionadora da comunicação e envolvimento das mesmas na vida escolar e, por fim, referem o auxílio que lhes devia ser dado para capacitá-los a ajudarem os seus educandos

nas tarefas escolares realizadas em casa (Sousa & Pereira, 2014). Este último ponto foca um aspeto relevante, igualmente abordado num estudo já mencionado anteriormente, de autoria de Chechia e Andrade (2005), que prende-se com as expectativas que os pais têm em que os professores saibam providenciar-lhes orientações adequadas sobre o modo como ajudar os filhos, o que permite concluir, segundo estes autores, que muitas vezes os pais não estão alheios aos seus problemas e tentam ajudá-los do melhor modo possível e fazem-no, em parte, com base na sua experiência escolar. Esta ajuda, porém, nem sempre tem o sucesso desejado, pois muitas vezes carecem de entendimento pedagógico e de uma orientação adequada que lhes forneça o auxílio de que necessitam.

Neste quadro, Epstein, com o intuito de melhorar a educação, fortalecer laços familiares e reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças cria, em 1995, a Tipologia do Envolvimento Parental. Mais especificamente, este modelo é constituído por 6 níveis destinados a, não só ajudar os professores a desenvolverem projetos que promovam parcerias entre a escola, a família e a comunidade e, assim, contribuir para a criação de uma escola que privilegie a aproximação à família, reconhecendo a individualidade de cada aluno e fortalecendo o sentimento de inclusão, mas também destinados a incutir nos pais a importância que a escola e o envolvimento parental nas atividades escolares tem na construção e desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

O primeiro nível remonta à parentalidade, e tem como objetivo ajudar a família a compreender o desenvolvimento dos seus filhos, de modo a criar um ambiente mais propício e convidativo à aprendizagem e à prática do estudo. Tal pode ser alcançado através da divulgação de vídeos acerca da parentalidade e do desenvolvimento das crianças em todas as idades, da criação de workshops e de outros cursos sobre a parentalidade e as práticas parentais, ou ainda através de programas de apoio às famílias, aos níveis da saúde,

da alimentação e da parentalidade. O segundo nível denomina-se de comunicação e assume como grande propósito o estabelecimento de uma comunicação mútua entre a escola e as famílias, através da criação de canais de duas vias (entenda-se escola-casa e casa-escola), de forma a privilegiar a troca de informação de um modo variado, perceptível e produtivo, sobre diversos aspetos da educação dos estudantes. Na prática, este nível traduz-se na viabilização de estratégias que passam pela realização de conferências com os pais, pelo menos uma vez por ano; pela criação de pastas com os trabalhos dos alunos para enviar mensalmente para casa, para que os pais possam acompanhar o trabalho que está a ser feito; por transmitir, de forma clara, informação sobre todas as políticas, programas e avaliações da escola e, finalmente, por proceder a uma pesquisa anual sobre as necessidades das crianças e respetivas famílias e suas sugestões e reações aos programas escolares. O terceiro nível, voluntariado, incentiva os pais a colaborarem na organização de atividades com o objetivo de apoiar os alunos e a escola. Para a concretização destes objetivos, Epstein (1995) sugere efetuar uma pesquisa anual que vise identificar interesses, talentos e disponibilidade de pessoas voluntárias e facultar uma sala aos pais destinada ao trabalho de voluntariado, às reuniões e a recursos para as famílias. O quarto nível incide o seu foco no conceito de aprendizagem em casa e tem como objetivo fornecer ideias e informação às famílias sobre como ajudar os seus educandos na realização dos trabalhos de casa e de outras atividades de aprendizagem a serem realizadas no seio familiar. Para tal, é necessário que a escola transmita à família informações relacionadas com as competências exigidas em todas as disciplinas de cada ano, em especial para os alunos que necessitam de melhorar o seu rendimento escolar. Outras sugestões passam pela elaboração de um calendário diário ou semanal com atividades para pais e filhos realizarem em conjunto, incluindo atividades durante o verão e, por fim, por incentivar as famílias a ajudarem os seus educandos na compreensão dos objetivos académicos estabelecidos para cada

disciplina e no planeamento do seu trabalho escolar. O quinto nível dá importância ao processo de tomada de decisões e alerta para a necessidade de incluir as famílias em todas as decisões escolares e de eleger representantes dos pais. Para isso, Epstein (1995) propõe a criação de associações e organizações ativas de pais e de uma equipa de intervenção para parcerias entre escola, família e comunidade, bem como de redes de ligação para unir as famílias aos representantes dos pais. Por fim, o sexto e último nível coloca ênfase na colaboração com a comunidade e a necessidade de identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade ao dispor das famílias, da escola e da restante sociedade. Algumas das atividades propostas para este fim passam por providenciar informações úteis aos estudantes e respetivas famílias acerca do meio onde se encontram inseridos, mais especificamente, sobre serviços de saúde, serviços recreativos, apoio social, entre outros; informar também sobre atividades da comunidade que se focam nas competências de aprendizagem; incentivar a prática de serviços prestados à comunidade por estudantes, famílias e escolas, assim como a participação dos alunos nos programas escolares para estudantes (Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

Com base nesta tipologia de Epstein, Pereira (2011) desenvolveu um projeto intitulado “Escola-Família: aprendendo juntas ... um compromisso de futuro”, com o intuito de promover o sucesso escolar dos alunos através do envolvimento parental, assim como apelar aos alunos e respetivas famílias acerca da importância de uma convivência em sociedade, por intermédio da implementação de práticas sociopedagógicas, como: a) planeamento de reuniões mensais com os EE e o respetivo DT, onde serão partilhados testemunhos e orientações relativamente ao modo mais eficaz de acompanhar os alunos nos trabalhos escolares, assim como dificuldades e sucessos experienciados pelos EE no acompanhamento escolar aos educandos; b) reuniões mensais com os alunos e respetivos DT, com o objetivo de identificar e/ou partilhar dificuldades e sucessos experienciados e

estabelecer ou reformular objetivos ou estratégias mensais; c) reuniões trimestrais com EE e professores, de modo a promover a partilha de informações sobre os alunos e o estabelecimento de estratégias de atuação em conjunto; d) realização de uma sessão de esclarecimento sobre técnicas e métodos de estudo; e) promoção de encontros trimestrais com a presença dos EE, com o intuito destes partilharem a sua experiência de vida pessoal e profissional com os alunos e abordarem as suas opções de vida, sucessos e fracassos, riscos corridos e receios e, finalmente, f) organização de um sarau cultural, a fim de promover a cultura da escola e a participação ativa de todos os agentes da comunidade educativa, como os alunos e respetivas famílias, professores e restante comunidade.

Já a nível regional, destacamos o Projeto de Capacitação de Alunos da RAM, baseado no Projeto “Redes de Mediadores para o Sucesso Escolar” da Associação de Empresários pela Inclusão Social EPIS (Miguel, Rijo, & Lima, 2013), que alberga uma população alvo de aproximadamente 700 alunos, entre 5672 alunos matriculados no 5º e 6º ano de escolaridade das escolas da RAM, que se encontram numa posição de risco, devido ao desfasamento etário face ao ano de escolaridade frequentado. Com efeito, este programa, que iniciou-se em março de 2015, surgiu como uma medida interventiva com o intuito de combater o insucesso escolar e promover uma maior articulação entre escola e família, ao providenciar uma resposta individualizada para as diversas dificuldades apresentadas pelos formandos. Para isso, foram delineados alguns objetivos mais específicos, como por exemplo, promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos; fomentar a dinamização social ao nível do 5º e 6º ano de escolaridade; promover condições que visem a melhoria dos resultados escolares da RAM; capacitar os docentes do ensino básico competências que lhes permitam assumir funções de mediação social e, por fim, promover a responsabilização e reconhecimento da importância do papel da escola no contexto familiar (SRRERH, 2014).

Em síntese, podemos afirmar que todas estas estratégias inserem-se numa política de abertura às famílias, política esta que adquire uma importância vital na eficácia e sucesso da escola, enquanto agente educativo. Contudo, Zenha (2006) alerta que, apesar de ser fundamental que a escola, a família e a própria comunidade reúnam esforços entre si para travar o desfasamento existente entre a famílias e a escola, a desadaptação e consequente insucesso e o abandono escolar, é de igual modo primordial que esta colaboração esteja assente numa análise real da situação socioeconómica e cultural da população escolar e também que ofereça uma diversificação de atividades que procure abranger todos os extratos dessa mesma população. Ou seja, é apenas na posse de todos os elementos e particularidades que caracterizam cada realidade escolar e cada comunidade educativa, que será possível ter o conhecimento necessário para delinear, planificar e implementar as estratégias mais adequadas a cada contexto e que revelar-se-ão mais eficazes na promoção da participação e envolvimento de todos os agentes educativos.

Não podemos, pois, esquecer, nem relegar para segundo plano a importância da relação entre a escola e a família para um bom desenvolvimento social e emocional dos educandos o que irá impreterivelmente contribuir para o seu bem-estar e sucesso presente e futuro. Tal como Oliveira e Martinho-Araújo (2010, p.107) atestam, a “Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade (...)”. Para finalizar, não temos a menor dúvida que a relação escola-família é fundamental e deve ser promovida eficazmente por todos os elementos da comunidade educativa.

Capítulo 4 – Estudo Empírico

Introdução

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia adotada nesta investigação. Falar-se-á, nomeadamente, dos objetivos delineados e da amostra na qual se baseou o estudo, bem como dos procedimentos e instrumentos utilizados e, posteriormente, serão apresentados os resultados e respetiva discussão e conclusão do trabalho.

Desenho da Investigação

A presente investigação assenta numa abordagem quantitativa, com características correlacionais, inferenciais e preditivas, cuja metodologia foi fundamentada pela análise, não só da natureza do próprio fenómeno em estudo, orientada para a procura de relações causa-efeito, mas também dos dados, que são passíveis de mensuração e estruturação e cuja interpretação é efetuada com recurso a análises estatísticas e à correlação da realidade empírica com a teoria que sustenta o estudo, com o intuito de interpretar os resultados obtidos e, de algum modo, aprofundar os conhecimentos relativos ao fenómeno em análise (Silva, 2010). Mais ainda, esta é uma investigação longitudinal, no sentido em que procura analisar o impacto que as variáveis em estudo têm ao longo do tempo.

Objetivos e Hipóteses de Investigação

Mediante a sempre necessária revisão da literatura efetuada sobre a problemática em análise, poucas dúvidas restam relativamente ao contributo significativo dado, tanto pelos Encarregados de Educação (EE) como pelos Diretores de Turma (DT), ao desenvolvimento psicossocial e ao rendimento escolar dos alunos. Tendo isto em conta, o principal objetivo deste estudo passa por verificar se este quadro teórico confirma-se também na Região Autónoma da Madeira (RAM). Mais precisamente, pretende-se apurar

se existem ou não relações significativas entre a percepção que os EE e DT têm acerca do comportamento dos seus educandos e o seu rendimento académico. Com efeito, de modo a ajudar na construção e elaboração desta investigação empírica, formulou-se duas questões de investigação que orientaram o trabalho efetuado e a respetiva análise dos dados obtidos:

Q1: Existirá uma associação significativa entre o modo como o comportamento dos educandos é percecionado, tanto pelos EE como pelos DT, e o rendimento escolar dos primeiros?

Q2: Será possível encontrar um modelo preditivo do rendimento académico e do comportamento, considerando a percepção dos EE e DT como variáveis preditoras?

Variáveis em Estudo

Dado o desafio em definir, de forma clara e unânime, as variáveis em estudo, torna-se pertinente descrevê-las e explicar de que modo foram operacionalizadas no momento da recolha de dados e respetiva análise na presente investigação.

Rendimento escolar.

O rendimento académico foi, neste estudo, analisado com base nas classificações obtidas pelos alunos nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

Comportamento.

Outra variável utilizada na corrente investigação diz respeito ao comportamento, que foi analisado por meio de três perspetivas distintas: a percepção dos EE face ao modo como os alunos gerem o seu comportamento e hábitos de estudo e face à motivação para a aprendizagem; a percepção dos DT de acordo com o modo como os alunos gerem o seu

comportamento e hábitos de estudo e a sua motivação para a aprendizagem e, pelo número de registos de ocorrências (participações disciplinares) dos alunos.

Metodologia

Amostra.

Este estudo contou com a participação de 396 alunos matriculados no 2º ciclo de estudo do Ensino Básico, que frequentavam o 5º e o 6º ano de escolaridade, incluindo-se alunos de Cursos de Educação e Formação (CEF's) e ainda de Percursos Curriculares Alternativos (PCA's). É de salientar que esta é uma amostra de conveniência, por isso não aleatória, na medida em que a seleção dos participantes para integrarem este estudo teve como critério estarem inseridos no Projeto de Capacitação de Alunos da RAM. A inclusão neste projeto, por sua vez, apresentava alguns requisitos para admissão, a saber: a) ter negativa a português e matemática; e/ou b) estar a repetir o ano em curso, pelo menos, pela segunda vez consecutiva (SRERH, 2014).

Recolha de Dados.

Os dados utilizados neste estudo foram maioritariamente recolhidos com recursos à plataforma de dados disponibilizada pela coordenação do Projeto de Capacitação dos alunos da RAM, no âmbito do protocolo de colaboração existente entre a Universidade¹ da Madeira e a Secretaria Regional de Educação, relativamente a este projeto (SRERH, 2014). Esta plataforma contém toda a informação necessária à realização do estudo, nomeadamente, os dados sociodemográficos dos alunos e as classificações obtidas nas

¹ http://www4.uma.pt/cierl/?cat=29&lang=pt_pt
http://www4.uma.pt/cierl/?page_id=998
<http://www02.madeira-edu.pt/Main/Pesquisar/tabid/84/ctl/ReadInformacao/mid/432/InformacaoID/5154/UnidadeOrganicaId/1/Default.aspx>

várias disciplinas que compõem os seus currículos. Para complementar este tipo de informação, recorreu-se, também, ao Place 21, outro tipo de plataforma criado com o intuito de auxiliar a gestão escolar e a promoção de troca de informação entre os diversos intervenientes no sistema educativo da RAM, sendo que a consulta destes dados foi igualmente disponibilizada pela coordenação do projeto.

Outras informações preponderantes no momento da recolha de dados foram fornecidas pelos mediadores do projeto e incidiram em dados relevantes alusivos ao desempenho comportamental dos alunos ao longo do primeiro, segundo e terceiro períodos, nomeadamente, o número de participações disciplinares.

Finalmente, foram utilizados dois questionários, também com informações recolhidas pelos mediadores do projeto, compostos por uma escala de variação das respostas entre 1 a 10, sendo que o valor mínimo corresponde a uma perceção *muito negativa* acerca dos aspetos abordados pelo questionário e o valor máximo remete para uma perceção *muito positiva* sobre esses mesmos aspetos. Um dos questionários é dirigido aos EE e outro aos DT e são compostos, cada um, por três questões, onde é analisada a perceção destes agentes educativos quanto ao autocontrolo dos alunos no comportamento e nos hábitos de estudos e quanto à sua motivação para a escola e a aprendizagem no geral. A análise da sua consistência interna revelou valores de .81 e .85 para o questionário dos EE e valores de .79 e .85 para o questionário dos DT, no segundo e terceiro períodos, respetivamente. Estes valores, de acordo com a literatura, são considerados satisfatórios (Pestana & Gageiro, 2008).

Procedimentos.

A primeira fase desta investigação recaiu na revisão da literatura, com o intuito de apurar o estado da arte e, por conseguinte, perceber se existem dados relevantes que

tenham já sido analisados e trabalhados e cujos resultados tenham originado novos desenvolvimentos sobre esta temática.

De seguida, procedeu-se à estruturação do estudo, que teve como ponto de partida a definição do objetivo principal, que passa por perceber qual o impacto da perceção dos EE e dos DT acerca do comportamento dos alunos no seu rendimento escolar.

Uma vez definida a operacionalização do estudo, foi formulado o pedido de autorização à coordenação do Projeto de Capacitação dos alunos da RAM, para a consulta e tratamento dos dados, tendo sempre presente a necessidade de salvaguardar qualquer aspeto referente à esfera emocional, familiar, social e escolar dos alunos.

Procedimentos Estatísticos.

Nesta fase, recorreu-se ao software informático *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 22.0) – com o intuito de se proceder à análise e comparação dos resultados obtidos. Contudo, antes de avançar para esta fase, foi necessário realizar algumas reformulações à base de dados, onde foram criadas novas variáveis ao nível da idade e da zona pedagógica, com a finalidade de formar grupos de dados de modo a facilitar os procedimentos estatísticos e posterior interpretação dos dados obtidos. Assim, foi criada a categoria classe etária, encontrando-se subdividida em duas classes, definidas a partir da média (M) de idades da amostra: sujeitos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e jovens com idades situadas entre os 13 e os 17 anos. No que concerne à zona pedagógica, a nova variável ficou constituída pelas categorias: A- Funchal e Santa Cruz; B- Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Calheta e São Vicente; C- Machico, Santana e Porto Santo, que se referem às zonas concelhias à qual pertencem as escolas frequentadas pelos participantes do estudo.

Concluídas estas operações, demos início à análise dos dados, onde observou-se médias e desvio-padrão dos dados sociodemográficos e verificou-se os níveis de consistência interna dos questionários aplicados aos EE e DT, por intermédio da utilização do alfa de Cronbach.

A um nível estatístico mais profundo, recorreu-se ao teste de *t-student*, para realizar a análise univariada de diferenças entre grupos. Para isso, foram tidos em conta dois pressupostos fundamentais, nomeadamente, a normalidade e a homogeneidade (Loureiro, 2012). Para esta análise, o pressuposto da normalidade foi assumido, com base no quadro teórico exposto pelo teorema do limite central (Field, 2009) que aceita a normalidade para amostras amplas ($n > 30$). O pressuposto da homogeneidade, por sua vez, pode ser verificado através do teste de Levene, que deve ser não significativo para que possamos admitir a homogeneidade da amostra. Nos casos em que se verificou a violação deste pressuposto, foram adotados os valores do teste *t* e respetivo *p*, assumindo-se que as variâncias não são iguais. Após cada resultado significativo, reportamo-nos às respetivas médias e desvios-padrão das variáveis em estudo. Optou-se, ainda, por realizar uma análise bivariada, através da correlação de Pearson, com o intuito de apurar a existência de eventuais relações significativas entre os constructos em análise, cujos valores encontram-se situados num intervalo compreendido entre os extremos -1 e 1, sendo que o sinal remete para o tipo de correlação existente. Quer isto dizer que quando estamos na presença de uma correlação positiva, as respetivas variáveis evoluem no mesmo sentido, ou seja, se uma aumenta ou diminui, a outra seguirá o mesmo rumo. Pelo contrário, se nos depararmos com uma correlação negativa, então as variáveis envolvidas adotarão uma tendência contrária uma à outra. Mais ainda, as correlações apresentam, segundo Cohen (1998, citado por Filho & Júnior, 2009), diferentes classificações, a saber: 1) $.10 < r < .29$ = correlação fraca; 2) $.30 < r < .49$ = correlação média e, ainda; 3) $.50 < r < 1.00$ = correlação forte.

Por fim, recorreu-se à estatística multivariada, com o propósito de encontrarmos um modelo preditivo do rendimento escolar e comportamento/indisciplina com base na perceção dos EE e DT relativamente ao comportamento/motivação dos seus alunos. Para tal, utilizou-se a regressão linear múltipla (RLM), que, segundo Field (2009), remete para um conjunto de técnicas de análise estatística utilizadas com o intuito de, não só observar a relação entre uma variável dependente (VD) e um conjunto de variáveis independentes (VI), mas também de identificar modelos preditivos. Mais especificamente, neste estudo as VD remetem para o rendimento escolar, na forma das notas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais, e ainda o comportamento/indisciplina dos alunos, representado pelo número de participações disciplinares. Como variáveis preditoras (VI), por sua vez, considerou-se aquelas relacionadas com a perceção dos EE e DT relativamente ao autocontrolo (ao nível do comportamento e do estudo) e motivação dos alunos.

Contudo, para que tenhamos a certeza que o modelo de regressão é fiável, é necessário confirmar que a nossa amostra possui dados suficientes para tal. Esta situação, conforme indica Field (2009), pode ser verificada através da fórmula $N \geq 50 + 8m = 98$, onde m é o número de VI para testar a correlação múltipla e $N \geq 104 + m = 110$, para testar os preditores individuais, sendo que o $N = 396$ do presente estudo é superior ao valor obtido na equação anterior. Com efeito, é possível confirmar que a nossa amostra contém dados suficientes para considerar os eventuais modelos de regressão obtidos como fidedignos.

Mais ainda, para que seja possível recorrer à RLM, é necessário responder a duas questões essenciais: 1) o modelo construído adequa-se aos dados observados? e, 2) pode este modelo ser generalizado a outras amostras? (Field, 2009). A resposta à primeira pergunta passa pela análise do R^2 , ou seja, do coeficiente de determinação, que mostra a proporção de variância da VD que pode ser explicada pelo modelo (Field, 2009). Para além disso, importa igualmente proceder à análise da estatística F (ANOVA), de modo a

perceber se nos encontramos na presença de um bom modelo. Para que se atinja este estatuto, Field (2009) sublinha que o valor de F deve ser, pelo menos, maior do que 1. O mesmo autor sugere, ainda, averiguar a existência ou não de casos que estarão a influenciar o modelo, sendo que para tal é necessário analisar eventuais outliers e casos influentes. No que concerne aos outliers, estes podem ser identificados através da análise dos resíduos, sendo que se algum dos casos apresentar valores superiores a 3.29 (ou uma aproximação de 4), tal revela-se uma grande evidência de que poderemos estar na presença de um outlier. No que concerne aos casos influentes, é necessário apurar a existência de algum tipo de influência exercida por algum caso. Uma das formas de obter esta informação passa por recorrer à distância de Cook (Cook's distance), sendo que valores superiores a 1 constituem motivo de preocupação no momento de análise desta estatística (Field, 2009). É de referir ainda que, na existência de outliers significativos, mas também de valores adequados da distância de Cook, pressupõe-se de que esses outliers não estão a influenciar o modelo, pelo que devem ser mantidos (Field, 2009).

Outro ponto a ter em consideração prende-se com a análise dos preditores ou VI, contudo, antes de proceder a essa análise, é importante fazer referência à equação que traduz o modelo de RLM (Field, 2009):

$$Y_i = (b_0 + b_1X_{i1} + b_2X_{i2} + \dots + b_nX_n) + \varepsilon_i$$

onde Y_i é a variável dependente, b_0 representa a constante, b_1, b_2, \dots, b_n , representam os coeficientes de regressão associados às variáveis preditivas e, por fim, ε_i , corresponde ao erro aleatório (Field, 2009). Tendo isto em conta, se uma variável predizer com sucesso um resultado – entenda-se, a VD - então o valor de b_1, b_2, \dots, b_n deverá ser diferente de 0, sendo que esta hipótese é testada pelo *t-teste*. Se a significância da variável se confirmar, esta contribuirá fortemente para o cálculo dos valores da VD (Field, 2009). Quer isto dizer que,

se o valor do *teste t* relativo ao valor de b_1, b_2, \dots, b_n for significativo, então essa variável preditiva estará a contribuir significativamente para o modelo (Field, 2009).

A segunda questão anteriormente colocada remete para o facto de que, mesmo que o modelo construído se assuma como uma representação adequada dos nossos dados, devemos ter o cuidado de verificar se este mesmo modelo é ou não generalizável, para que então possamos decidir se as conclusões retiradas podem ou não abranger outras amostras. (Field, 2009). Para que a generalização do modelo se confirme, é necessário respeitar alguns pressupostos, sendo eles a não existência de multicolinearidade, onde as variáveis preditivas não deverão ter correlações muito elevadas entre si, e tal pode ser verificado através da *variance inflation factor* (VIF), cujo valor deverá ser inferior a 10, bem como pela tolerância (Tolerance), cujos valores deverão situar-se acima de 0.1 e, se possível, acima de 0.2 (Field, 2009). Outro pressuposto implícito na generalização do modelo prende-se com a homocedasticidade, ou seja, para cada variável preditiva, a variância dos resíduos deve ser constante e tal pode ser observado por intermédio do gráfico ZRESID vs ZPRED, obtido no SPSS. O que se pretende verificar é a existência de um conjunto de pontos distribuídos aleatoriamente e de modo uniforme, mas dispersos à volta do valor zero. Se, pelo contrário, o gráfico afunilar, tal poderá ser um indicador da heterocedasticidade dos dados. Mais ainda, se o gráfico formar algum tipo de curva, significará, então, que o pressuposto da linearidade, que também deve ser respeitado para assumir a generalização do modelo, foi violado (Field, 2009). É igualmente importante ter em conta a existência de independência de erros ou de falta de autocorrelação. Tal pode ser testado por intermédio do teste de Durbin-Watson. Por fim, deve ainda existir uma distribuição normal dos erros, que pode ser confirmada recorrendo ao *normal probability plot* ou ao teste de Kolmogorv-Smirnov realizado aos resíduos estandardizados (Field, 2009).

Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação dos resultados decorrentes das análises estatísticas executadas. Neste sentido, apresentamos primeiramente a estatística descritiva, seguida da estatística inferencial e, por fim, a estatística multivariada.

Estatística Descritiva

A amostra deste estudo, expressa na Tabela 1, é constituída por 396 alunos matriculados no 2º ciclo do Ensino Básico, que integram, mais especificamente, o 5º e o 6º ano de escolaridade, bem como os Cursos de Educação e Formação (CEF's) e os Percursos Curriculares Alternativos (PCA's), tal como já referido anteriormente.

Tabela 1

Caraterização da amostra segundo o género, ano escolar, zona pedagógica e classe etária

		N	%
Género	Masculino	282	71.00
	Feminino	114	29.00
Ano Escolar	5º ano	199	51.00
	6º ano	197	49.00
Zona Pedagógica	A	178	45.00
	B	159	40.00
	C	59	15.00
Classe etária	9-12	221	56.70
	13-17	169	43.30

Nota. A- Funchal e Santa Cruz; B- Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Calheta e São Vicente; C- Machico,

Santana e Porto Santo

Esta amostra abrange um conjunto de alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, sendo que a média das mesmas é de 13 anos. A moda e a mediana, por sua vez, situam-se nos 13 e nos 12 anos, respetivamente. Ainda com base na Tabela 1,

podemos observar que a maioria dos participantes da amostra pertence à classe etária com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (56.70%). Mais ainda, o sexo masculino (71.00%) abrange uma parte significativa da amostra comparativamente ao sexo feminino (29.00%) e 51.00% dos alunos encontram-se a frequentar o 5º ano de escolaridade, ao passo que os restantes 49.00% estão inscritos no 6º ano de escolaridade.

No que concerne à zona pedagógica, as escolas sediadas no centro albergam a maior percentagem dos alunos inseridos na amostra (45.00%), seguido da costa oeste da RAM (40.00%) e, por fim, da zona este e ilha do Porto Santo (15.00%).

Estatística Inferencial

Neste momento, serão expostos os resultados associados às análises de correlações entre as variáveis utilizadas nesta investigação, sendo que para tal recorreu-se a dois testes estatísticos. O primeiro corresponde ao teste *t de Student*, e foi utilizado, não só para comparar o desempenho de uma determinada variável em diferentes momentos, mas também para proceder ao estudo das variáveis em função do género e da classe etária. O segundo teste estatístico utilizado neste estudo para a análise correlacional, foi o coeficiente *r* de *Pearson* (Field, 2009), com o intuito de apurar a existência ou não de uma relação entre as variáveis abordadas nesta investigação.

Diferenças Intergrupais.

Comportamento e Rendimento Escolar ao Longo do Ano Letivo.

A Tabela 2 ilustra os resultados decorrentes da análise realizada ao comportamento (medido por meio do número de participações escolares) e ao rendimento escolar ao longo do ano letivo. Assim serão analisados os dados do 1º para o 2º período, do 1º para o 3º

período e, finalmente, do 2º para o 3º período, com o objetivo de descortinar a existência ou não de valores significativos das variáveis em estudo (classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais e número de participações) ao longo do ano letivo, que possam de alguma forma fornecer indicadores de sucesso ou insucesso académico. Para tal foi utilizado o teste *t de Student* para amostras emparelhadas.

Tabela 2

Comportamento e Rendimento Escolar ao longo do ano letivo

	1º P	2º P	3º P	<i>t</i>			<i>p</i>		
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	1º-2ºP	1º-3ºP	2º-3ºP	1º- 2ºP	1º- 3ºP	2º- 3ºP
Nº Participações	1.72 (4.67)	.87 (3.50)	.58 (2.44)	7.61	6.72	2.91	.000**	.000**	.004*
Notas em Português	2.52 (.54)	2.50 (.57)	2.70 (.58)	.78	-5.84	-7.19	.434	.000**	.000**
Notas em Matemática	2.39 (.56)	2.32 (.58)	2.42 (.61)	-.99	-4.10	-3.60	.323	.000**	.000**
Notas em Inglês	2.73 (.68)	2.61 (.65)	2.78 (.63)	3.70	-.86	-6.45	.000**	.389	.000**
Notas em Ciências	2.63 (.62)	2.67 (.61)	2.79(.5 4)	-1.18	-5.01	-4.33	.238	.000**	.000**

Nota. P- Período; *M*- Média; *DP*- Desvio Padrão;; *. Correlação significativa ao nível de $p < .05$; **. Correlação significativa ao nível de $p < .01$

Ao analisar a Tabela 2, destacamos, numa primeira fase, a existência de diferenças estatisticamente significativas referentes à variável número de participações. Esta constatação traduz-se pelos resultados significativos encontrados no número de participações, do 1º para o 2º período ($t_{393}= 7.61$; $p=.000$), do 1º para o 3º período ($t_{377}= 6.72$; $p=.000$) e ainda do 2º para o 3º período ($t_{377}= 2.91$; $p=.004$). Verificamos, assim, uma diminuição do número médio de participações disciplinares ao longo do ano, que no 1º

período ($M=1.72$; $DP=4.67$) é visivelmente mais elevado, comparativamente com o 2º período ($M=.87$; $DP=3.50$) e com o 3º período ($M=.57$; $DP=2.44$).

No que concerne à variável notas de Português, não foram encontradas diferenças significativas do 1º para o 2º período ($t_{363}= .78$; $p=.434$), contudo obtiveram-se resultados significativos do 1º período para o 3º ($t_{350}= -5.84$; $p=.000$) e do 2º para o 3º período ($t_{350}= -7.19$; $p=.000$). Conclui-se, portanto, que houve um aumento significativo nas classificações obtidas na disciplina de Português do 1º período ($M=2.52$; $DP=.54$) para o 3º ($M=2.70$; $DP=.58$) e do 2º período ($M=2.50$; $DP=.57$) para o 3º ($M=2.70$; $DP=.58$).

Apuramos, ainda, que as médias das classificações obtidas na disciplina de Matemática registaram um aumento significativo do 1º para o 3º período ($t_{345}= -4.10$; $p=.000$) e do 2º para o 3º período ($t_{345}=-3.60$; $p=.000$), mas não do 1º para o 2º período ($t_{359}=-.99$; $p=.323$). Os resultados das médias indicam que no 1º período ($M=2.39$; $DP=.56$) registou-se uma média mais baixa nas notas em Matemática, comparativamente àquela obtida no 3º período ($M=2.42$; $DP=.61$), ao passo que a média das notas obtidas no 2º período ($M=2.32$; $DP=.58$) revela-se igualmente inferior à registada no 3º período ($M=2.42$; $DP=.61$), pelo que se conclui que houve uma melhoria significativa, ainda que ligeira, nas notas de Matemática ao longo do ano letivo.

No que diz respeito à variável notas de Inglês, por sua vez, é de assinalar a existência de resultados significativos do 1º período para o 2º ($t_{373}= 3.70$; $p=.000$) e do 2º para o 3º período ($t_{359}= -6.45$; $p=.000$), contudo não se verificaram diferenças significativas entre o 1º e o 3º período ($t_{359}= -.86$; $p=.389$). Como tal, observa-se que a média das notas obtidas nesta disciplina sofreu um decréscimo significativo do 1º ($M=2.73$; $DP=.68$) para o 2º período ($M=2.61$; $DP=.65$), mas, em contrapartida, assinalou uma melhoria estatisticamente relevante do 2º período ($M=2.61$; $DP=.65$) para o 3º ($M=2.78$; $DP=.63$).

Finalmente, a média das notas na disciplina de Ciências Naturais revela-se significativa entre o 1º e o 3º período ($t_{348} = -5.01$; $p = .000$), bem como entre o 2º e o 3º período ($t_{348} = -4.33$; $p = .000$), não se verificando diferenças significativas entre o 1º e o 2º período ($t_{362} = -1.18$; $p = .238$). Podemos concluir que do 1º período ($M = 2.63$; $DP = .62$) para o 3º ($M = 2.79$; $DP = .54$) houve uma melhoria significativa, sendo que este quadro é igualmente possível de ser observado do 2º período ($M = 2.67$; $DP = .61$) para o 3º ($M = 2.79$; $DP = .54$).

Em suma, podemos concluir, a partir da análise efetuada à Tabela 2 que houve uma diminuição do número médio de participações disciplinares ao longo do ano letivo e, no sentido inverso, foram registadas melhorias consideráveis nas classificações referentes às quatro disciplinas em análise nesta investigação. Estando os participantes a ser alvo de intervenção no âmbito do Projeto de Capacitação de Alunos da RAM, considera-se que estes resultados parecem revelar uma eficácia aparente do projeto.

Diferenças Intergrupais Consoante a Classe Etária.

Neste momento, o objetivo recai em analisar o desempenho das variáveis em estudo, com base na classe etária, sendo que para isso foi utilizado o teste *t de Student* para amostras não emparelhadas. Mais ainda, consideramos pertinente sublinhar que a homogeneidade das variâncias foi verificada a partir dos valores de *p* obtidos pelo teste *Levene*, sendo que, dependendo da significância ou não dos mesmos, as variâncias foram ou não assumidas. Os respetivos resultados encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3

Resultados do Teste t de Student: Classe etária

	Classe etária	1º P			2º P			3º P		
		<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nº Participações	9-12	1.29 (4.86)	-2.22	.027*	.69 (4.09)	-1.23	.221	.55 (2.83)	-2.8	.783

	13-17	2.34 (4.43)			1.14 (2.61)			.62 (1.85)		
Notas Português	9-12	2.50 (.50)			2.50 (.52)			2.67 (.50)		
	13-17	2.55 (.58)	-.86	.390	2.51 (.63)	-.20	.844	2.73 (.68)	-1.02	.307
Notas Matemática	9-12	2.27 (.51)			2.33 (.52)			2.42 (.54)		
	13-17	2.31 (.64)	-.66	.512	2.30 (.67)	.52	.606	2.43 (.695)	-.14	.890
Notas Inglês	9-12	2.75 (.67)			2.63 (.61)			2.78 (.59)		
	13-17	2.70 (.68)	.62	.537	2.58 (.71)	.68	.500	2.76 (.69)	.23	.816
Notas Ciências Naturais	9-12	2.67 (.61)	1.64	.101	2.73 (.58)	2.52	.012*	2.83 (.51)	1.52	.131
	3-17	2.56 (.63)			2.57 (.63)			2.74 (.59)		

Nota. P- Período; gl- graus de liberdade; *. Correlação significativa ao nível de $p < .05$

Ao analisarmos a Tabela 3, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas no 1º período, relativamente ao número de participações ($t = -2.22$; $p = .027$). Verifica-se que os alunos inseridos na classe etária dos 13 aos 17 anos apresentaram médias superiores ($M = 2.34$; $DP = 4.43$) comparativamente aos alunos da classe etária dos 9 aos 12 anos ($M = 1.29$; $DP = 4.86$), o que permite concluir que os estudantes mais velhos acumularam um maior número de participações durante este período, em relação aos seus colegas mais novos.

Respetivamente às classificações obtidas na disciplina de Português, Matemática e Inglês, não foi possível descortinar qualquer diferença estatisticamente significativa, em função da idade. Ao não apurarmos nenhum tipo de valor estatisticamente significativo, relativo às classificações alcançadas nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, concluímos que as notas nestas disciplinas não sofrem influência da idade dos alunos. Por fim, identificamos diferenças estatisticamente significativas nas classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais, em função da idade, mas apenas no 2º período ($t = 2.52$; $p = .012$). Estes dados permitem-nos afirmar que os alunos pertencentes à classe etária dos 9 aos 12 anos registam médias mais elevadas nesta disciplina ($M = 2.73$; $DP = .58$) em comparação com os seus colegas mais velhos ($M = 2.57$; $DP = .63$).

Diferenças Intergrupais Consoante o Género.

Neste momento avaliar-se-ão o desempenho das variáveis utilizadas no corrente estudo, em função do género dos participantes, sendo que para tal recorreu-se ao teste *t de Student* para amostras não emparelhadas. A Tabela 4 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 4

Resultados do Teste t de Student: Género

	Género	1º P			2º P			3º P		
		<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nº Participações	Masculino	2.21 (5.36)	4.72	.000**	1.15 (4.10)	3.85	.000**	.72 (2.84)	2.73	.003**
	Feminino	.53 (1.67)			.18 (.62)			.21 (.79)		
Notas Português	Masculino	2.47 (.54)	-2.82	.203	2.46 (.44)	-2.41	.605	2.65 (.58)	-2.36	.020*
	Feminino	2.64 (.54)			2.62 (.59)			2.81 (.56)		
Notas Matemática	Masculino	2.29 (.56)	.14	.850	2.32 (.58)	.24	.750	2.43 (.59)	.59	.621
	Feminino	2.28 (.57)			2.31 (.59)			2.39 (.63)		
Notas Inglês	Masculino	2.70 (.69)	-1.75	.007**	2.62 (.64)	.39	.582	2.78 (.63)	.25	.808
	Feminino	2.83 (.62)			2.59 (.67)			2.76 (.63)		
Notas Ciências Naturais	Masculino	2.66 (.60)	1.74	.234	2.68 (.62)	.45	.510	2.81 (.54)	1.07	.231
	Feminino	2.54 (.64)			2.64 (.57)			2.75 (.56)		

Nota. P- Período; *gl*- graus de liberdade; *, Correlação significativa ao nível de $p < .05$; **, Correlação significativa ao nível de $p < .01$

Ao analisar a Tabela 4 e, mais especificamente, a variável número de participações, podemos identificar diferenças estatisticamente significativas em função do género, em todos os períodos ($M_{Masc.1^oP} = 2.21$, $DP_{Masc.1^oP} = 5.36$; $M_{Masc.2^oP} = 1.15$, $DP_{Masc.2^oP} = 4.10$; $M_{Masc.3^oP} = .72$, $DP_{Masc.3^oP} = 2.84$; $M_{Fem.1^oP} = .53$, $DP_{Fem.1^oP} = 5.36$; $M_{Fem.2^oP} = .18$, $DP_{Fem.2^oP} = .62$; $M_{Fem.3^oP} = .21$, $DP_{Fem.3^oP} = .79$). Os valores de média mais elevados recaem, para todos os períodos letivos, sobre os rapazes comparativamente às raparigas.

Relativamente à variável notas de Português, esta regista diferenças significativas para o sexo feminino apenas no 3º período ($t = -2.36$; $p = .020$), o que permite constatar que as raparigas são responsáveis pela obtenção da média de notas mais elevadas ($M = 2.81$; $DP = .56$) relativamente aos rapazes ($M = 2.65$; $DP = .58$).

A variável notas em Matemática, por sua vez, não registou quaisquer valores significativos, o que nos leva a afirmar que as notas alcançadas nesta disciplina não estão dependentes do género.

No que concerne à variável notas de Inglês, observaram-se diferenças estatisticamente significativas no 1º período ($t = -1.75$; $p = .007$). As raparigas obtiveram uma média classificativa mais elevada ($M = 2.83$; $DP = .62$), em comparação com os rapazes ($M = 2.70$; $DP = .69$).

Finalmente, a variável notas de Ciências Naturais não apresentou nenhuma diferença estatisticamente significativa, o que nos permite afirmar que as notas alcançadas nesta disciplina não sofrem a influência do género.

Análise Correlacional.

Pretende-se, nesta fase, analisar a existência, ou não, de uma relação significativa entre as variáveis que sustentam este estudo, nomeadamente: 1) número de participações; 2) classificações obtidas na disciplina de Português; 3) classificações obtidas na disciplina de Matemática; 4) classificações obtidas na disciplina de Inglês; 5) classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais; 6) perceção dos EE e DT face ao autocontrolo dos alunos ao nível do comportamento (AC); 7) perceção dos EE e DT face ao autocontrolo dos alunos relativamente ao estudo (AE) e, por fim, 8) perceção dos EE e DT face à motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem no geral (MA). Para tal, foi utilizado a correlação de Pearson (r), cujos resultados serão descritos de seguida.

Alertamos, ainda, para o facto de as análises correspondentes ao 1º período não conterem as perceções dos EE nem dos DT, devido à impossibilidade de recolher estes dados numa fase tão prematura do ano letivo. A Tabela 5 apresenta os resultados relativos à análise correlacional efetuada às variáveis no 1º período letivo.

Tabela 5

Análise correlacional no 1º período

	Nº Participações	Notas Português	Notas Matemática	Notas Inglês	Notas Ciências
Nº Participações	1	-.11*	.02	-.04	-.02
Notas Português		1	.29**	.32**	.31**
Notas Matemática			1	.31**	.29**
Notas Inglês				1	.30**
Notas Ciências					1

*. Correlação significativa ao nível de $p < .05$

** . Correlação significativa ao nível de $p < .01$

A Tabela 5 permite-nos constatar a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa, entre o número de participações e as notas de Português ($r = -.11$; $p < .05$), o que nos possibilita concluir que quanto maior for o número de participações, mais baixos serão os resultados obtidos na disciplina de Português.

Respetivamente à variável notas de Português, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a mesma e as notas de Matemática ($r = .29$; $p < .01$), de Inglês ($r = .32$; $p < .01$) e de Ciências ($r = .31$; $p < .01$), o que nos revela que quanto mais elevadas forem as classificações obtidas na disciplina de Português, mais elevadas serão as notas também em Matemática, Inglês e Ciências. Mais ainda, a primeira correlação

apresenta uma magnitude fraca e as restantes registam uma magnitude média, de acordo com Cohen (1998, citado por Filho & Júnior, 2009).

A variável notas de Matemática, por sua vez, apresentou correlações positivas e estatisticamente significativas com as notas obtidas nas disciplinas de Inglês ($r = .31$; $p < .01$) e Ciências ($r = .29$; $p < .01$), de magnitudes moderada e fraca, respetivamente. Isto indica que quanto mais elevadas forem as notas em Matemática, mais elevadas serão também as notas em Inglês e Ciências.

Por fim, a variável notas em Inglês apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a variável notas em Ciências ($r = .30$; $p < .01$), de magnitude média, segundo os padrões estabelecidos por Cohen. Este quadro mostra-nos que quanto mais elevadas forem as notas registadas na disciplina de Inglês, mais elevados serão os resultados obtidos na disciplina de Ciências Naturais.

A Tabela 6, que se apresenta de seguida, engloba os resultados obtidos mediante a análise correlacional efetuada às variáveis no 2º período letivo.

Tabela 6

Análise correlacional no 2º Período

		Encarregado de Educação			Diretor de Turma			Classificações				
		AC	AE	MA	AC	AE	MA	Português	Matemática	Inglês	Ciências	
Nº Participações												
	Nº Participações	1										
Encarregado de Educação	AC	1	.50**	.52**	.56**	.32**	.34**	.11	.10	.11*	.17**	
	AE		1	.75**	.35**	.49**	.49**	.31**	.36**	.18**	.26**	
	MA			1	.35**	.46**	.53**	.32**	.32**	.23**	.34**	
Diretor de Turma	AC				1	.51**	.42**	.20**	.21**	.15**	.17**	
	AE					1	.79**	.37**	.35**	.32**	.35**	
	MA						1	.40**	.37**	.30**	.35**	
Classificações	Português							1	.40	.33**	.42**	
	Matemática								1	.31**	.44**	
	Inglês									1	.24**	
	Ciências										1	

Nota. AC – Autocontrole no Comportamento; AE – Autocontrole no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$; ** $p < .01$

A Tabela 6 remete-nos para as análises estatísticas referentes ao 2º período e levamos a constatar, numa primeira instância, a existência de correlações negativas e estatisticamente significativas entre o número de participações e as seguintes variáveis: percepção dos EE face ao autocontrolo dos educandos ao nível do seu comportamento ($r = -.23$; $p < .01$) e do estudo ($r = -.15$; $p < .01$), e ainda quanto à motivação dos últimos para a escola e a aprendizagem no geral ($r = -.14$; $p < .05$); e, por fim, a percepção dos DT face ao autocontrolo dos alunos no comportamento ($r = -.17$; $p < .01$), e no estudo ($r = -.12$; $p < .05$), sendo que todas as cinco correlações aqui referidas são de magnitude fraca, segundo os padrões definidos por Cohen. Ou seja, globalmente, quanto maior o número de participações, menor a percepção dos EE e DT relativamente ao comportamento e estudo dos alunos e menor a percepção dos EE quanto à motivação para a aprendizagem dos seus educandos.

Podemos também verificar que a percepção dos EE face ao autocontrolo no comportamento dos educandos encontra-se correlacionada de forma positiva e significativa com o modo como os primeiros percebem o autocontrolo nos estudos dos educandos ($r = .50$; $p < .01$), e a motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .52$; $p < .01$); com a percepção dos DT no que diz respeito, não só ao modo como os alunos fazem a gestão do comportamento ($r = .56$; $p < .01$) e dos seus hábitos de estudo ($r = .32$; $p < .01$), como também à motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .34$; $p < .01$) e correlaciona-se, de igual modo, com as classificações obtidas nas disciplinas de Inglês ($r = .11$; $p < .05$) e Ciências ($r = .17$; $p < .01$). As três primeiras correlações assinalaram uma magnitude forte, a quarta e a quinta uma magnitude moderada e, por fim, as últimas duas correlações uma magnitude fraca, segundo a classificação proposta por Cohen. Este quadro mostra-nos que quanto mais positiva for a representação dos EE face ao autocontrolo no comportamento dos educandos, mais elevada será a percepção destes

primeiros no que concerne ao autocontrolo dos últimos nos seus hábitos de estudo e à motivação destes para a aprendizagem no geral. Mais elevada será também a perceção dos DT relativamente ao autocontrolo dos alunos no seu comportamento e no estudo, e à predisposição destes para a escola e a aprendizagem no geral. Por fim, os resultados mostram que as classificações obtidas na disciplina de Inglês e Ciências Naturais são mais elevadas se houver uma perceção mais positiva dos EE face ao modo como os educandos gerem o seu comportamento.

Ainda na Tabela 6, ao analisarmos a variável correspondente à perceção dos EE relativamente ao autocontrolo dos educandos no estudo, encontramos correlações positivas e significativas com as seguintes variáveis: o modo como os EE percecionam a motivação dos educandos para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .75; p < .01$); a perceção dos DT face ao autocontrolo dos alunos no seu comportamento ($r = .35; p < .01$) e no estudo ($r = .49; p < .01$) e ainda quanto à motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .49; p < .01$) e, finalmente, com as disciplinas de Português ($r = .31; p < .01$), Matemática ($r = .36; p < .01$), Inglês ($r = .18; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .26; p < .01$). A primeira correlação aqui descrita apresenta uma magnitude forte, as seis correlações que se seguem assinalam uma magnitude média e as últimas duas uma magnitude fraca, segundo os padrões estabelecidos por Cohen. Com base nestes resultados, podemos afirmar que quanto mais positiva for a representação elaborada pelos EE relativamente ao autocontrolo dos educandos no estudo, mais positiva será também a perceção dos primeiros quanto à motivação dos filhos para a escola e a aprendizagem no geral, assim como a perceção dos DT relativamente, não só ao autocontrolo dos alunos nos seus comportamentos e no estudo, mas também à motivação destes para a aprendizagem no geral. Mais ainda, podemos também afirmar que quanto maior a perceção dos pais quanto à

capacidade de autocontrole dos filhos para o seu estudo, mais elevadas serão as classificações destes nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

Abordando, desta feita, a variável correspondente à percepção dos EE face à motivação dos educandos para a escola e a aprendizagem em geral, constatou-se a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas com o modo como os DT percebem o autocontrole dos alunos ao nível do comportamento ($r = .35; p < .01$) e do estudo ($r = .46; p < .01$), bem como a motivação destes para a escola e a aprendizagem ($r = .53; p < .01$) e, por fim, com as disciplinas de Português ($r = .32; p < .01$), Matemática ($r = .32; p < .01$), Inglês ($r = .23; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .34; p < .01$). As duas primeiras correlações registaram uma magnitude média, a terceira correlação uma magnitude forte. As correlações alusivas às disciplinas de Português, Matemática e Ciências registaram uma magnitude média e, por fim, a correlação encontrada com a disciplina de Inglês assinalou uma correlação fraca. Este quadro revela-nos que quanto mais os EE perceberem que os seus educandos estão motivados para a escola e a aprendizagem no geral, mais alta será também a percepção dos DT relativamente à motivação dos alunos e ao autocontrole destes no comportamento e nos estudos. Mais ainda, quanto mais elevada a visão dos EE face à motivação dos educandos para a escola, maior as classificações nas quatro disciplinas em estudo.

No que diz respeito à variável relacionada com a percepção dos DT face ao autocontrole no comportamento dos alunos, esta correlaciona-se, de forma positiva e significativa, com o modo como os primeiros encaram o autocontrole dos alunos no seu estudo ($r = .51; p < .01$) e a motivação dos mesmos para a escola e a aprendizagem em geral ($r = .42; p < .01$) e também com as classificações obtidas nas disciplinas de Português ($r = .20; p < .01$), Matemática ($r = .21; p < .01$), Inglês ($r = .15; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .17; p < .01$). A primeira correlação revelou uma magnitude forte, ao

passo que a segunda registou uma magnitude média e as restantes correlações assinalaram uma magnitude fraca. Os dados correntes revelam que, quanto maior a perceção dos DT quanto ao autocontrolo dos alunos ao nível do seu comportamento, maior a perceção que estes docentes têm da gestão feita pelos alunos ao nível dos estudos e da predisposição dos mesmos para a aprendizagem no geral. Mais ainda, quanto maior esta perceção por parte dos DT mais elevadas serão as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

Adicionalmente, verificou-se que a perceção dos DT face ao autocontrolo dos alunos no seu estudo correlaciona-se de modo positivo e significativo com a forma como os docentes percecionam a motivação dos estudantes para com a escola e a aprendizagem no geral ($r = .79; p < .01$), bem como com as notas obtidas em Português ($r = .37; p < .01$), Matemática ($r = .35; p < .01$), Inglês ($r = .32; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .35; p < .01$). Nas correlações aqui realizadas, apenas a primeira apresenta uma magnitude forte, sendo que as restantes registam uma magnitude moderada. As análises correlacionais feitas a esta variável permitem-nos concluir que quanto mais elevada for a perceção dos DT face ao autocontrolo dos alunos no seu estudo, maior será também a perceção dos primeiros relativamente à predisposição para aprender, por parte dos estudantes, bem como os próprios resultados obtidos nas quatro disciplinas em análise nesta investigação.

A variável correspondente ao modo como os DT percecionam a motivação e a vontade de aprendizagem em geral dos alunos registou, igualmente, correlações positivas e estatisticamente significativas com os resultados obtidos nas disciplinas de Português ($r = .40; p < .01$), Matemática ($r = .37; p < .01$), Inglês ($r = .30; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .35; p < .01$), sendo que todas as correlações registaram uma magnitude média. Consequentemente, podemos concluir que quanto maior for a representação elaborada pelos DT relativamente à motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem no geral,

mais elevadas serão as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

A variável notas de Português, por seu turno, obteve correlações positivas e significativas com as notas de Inglês ($r = .33; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .42; p < .01$), sendo ambas as correlações de magnitude média. Tal significa que quanto mais elevados são os resultados obtidos na disciplina de Português, melhores serão as classificações nas disciplinas de Inglês e Ciências Naturais.

Já as notas de Matemática correlacionam-se, de modo positivo e estatisticamente significativo, com as notas de Inglês ($r = .31; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .44; p < .01$), apresentando ambas as correlações uma magnitude média. Este quadro mostra-nos que quanto mais elevadas forem as notas alcançadas na disciplina de Matemática, mais altas serão as avaliações nas disciplinas de Inglês e Ciências Naturais.

Finalmente, a variável notas de Inglês correlaciona-se, de forma positiva e significativa, com as notas de Ciências ($r = .24; p < .01$), apresentando esta correlação uma magnitude fraca. Tal ilustra que quanto mais elevadas forem as classificações obtidas na disciplina de Matemática, melhores serão os resultados alcançados na disciplina Ciências Naturais.

De seguida, a Tabela 7 apresenta os resultados obtidos na análise correlacional realizada no 3º período letivo.

Tabela 7

Análise Correlacional no 3º Período

		Encarregado de Educação			Diretor de Turma			Classificações				
		Nº Participações	AC	AE	MA	AC	AE	MA	Português	Matemática	Inglês	Ciências
Encarregado de Educação	Nº Participações	1	-.18**	-.17**	-.15*	-.19**	-.06	-.01	-1.5	-.09	-.09	-.13*
	AC		1	.59**	.58**	.48**	.33**	.38**	.17**	.16**	.16**	.22**
	AE			1	.78**	.38**	.55**	.57**	.31**	.22**	.24**	.28**
	MA				1	.39**	.56**	.61**	.37**	.24**	.30**	.34**
Diretor de Turma	AC					1	.60**	.52**	.31**	.16**	.27**	.26**
	AE						1	.86**	.41**	.31**	.44**	.38**
Classificações	MA							1	.40**	.33**	.39**	.39**
	Português								1	.29**	.47**	.52**
	Matemática									1	.34**	.47**
	Inglês										1	.41**
	Ciências											1

Notas. AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$; ** $p < .01$

Na Tabela 7, os dados permitem-nos constatar que a variável relacionada com o número de participações correlaciona-se, de forma negativa e significativa, não só com as percepções elaboradas pelos EE respetivamente ao autocontrolo dos educandos no comportamento ($r = -.18; p < .01$) e no estudo ($r = -.17; p < .01$) e relativamente à motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = -.15; p < .05$), como também com a percepção dos DT referente ao modo como os alunos gerem o seu comportamento ($r = -.19; p < .01$) e, ainda, com as classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais ($r = -.13; p < .01$). Por conseguinte, concluímos com estes resultados que quanto menor for o número de participações, mais favorável será a percepção dos EE relativamente à motivação dos educandos para a aprendizagem e quanto ao autocontrolo destes no comportamento e nos hábitos de estudo. Mais ainda, quanto menor for o número de participações, maior a percepção dos DT no que concerne ao autocontrolo dos alunos no comportamento e melhores serão as notas obtidas na disciplina de Ciências Naturais.

Ao observar, ainda, a Tabela 7, podemos verificar que a variável correspondente à percepção dos EE face ao autocontrolo dos filhos no seu comportamento correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o modo como os mesmos encaram o autocontrolo dos filhos no estudo ($r = .59; p < .01$) e a motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .58; p < .01$). Correlaciona-se de igual modo com a percepção dos DT face ao autocontrolo dos alunos no comportamento ($r = .48; p < .01$) e no estudo ($r = .33; p < .38$) e também face à motivação dos últimos para a escola e, por fim, com as classificações obtidas nas disciplinas de Português ($r = .17; p < .01$), Matemática ($r = .16; p < .01$), Inglês ($r = .16; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .22; p < .01$). As correlações associadas às percepções dos EE registaram uma magnitude forte, sendo que as correspondentes às percepções dos DT, por sua vez, assinalaram uma magnitude média e, finalmente, as correlações associadas às notas de Português, Matemática, Inglês e Ciências

foram de magnitude fraca. Este quadro mostra-nos que quanto maior a perceção dos pais quanto ao autocontrolo dos filhos no comportamento, maior também será, não só a perceção dos EE face ao autocontrolo dos educandos nos estudo e à motivação dos mesmos para a escola e a aprendizagem em geral, mas também quanto ao modo como os DT percecionam o autocontrolo dos alunos ao nível do comportamento e do estudo, e ainda a motivação dos mesmos em relação à escola e à aprendizagem em geral. Por fim, uma maior perceção dos EE face ao autocontrolo dos filhos no comportamento conduz a notas mais elevadas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

É igualmente possível verificar que o modo como os EE encaram o autocontrolo dos educandos no seu estudo correlaciona-se de forma positiva e significativa com a perceção que os primeiros têm acerca do quão motivados encontram-se os seus educandos para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .78; p < .01$). A variável correntemente em análise correlaciona-se, igualmente, de forma positiva e significativa, não só com a representação elaborada pelos DT no que respeita ao autocontrolo dos alunos ao nível do comportamento ($r = .38; p < .01$) e do estudo ($r = .55; p < .01$) e à motivação destes para a escola e a aprendizagem em geral ($r = .57; p < .01$), mas também com as notas de Português ($r = .31; p < .01$), Matemática ($r = .22; p < .01$), Inglês ($r = .24; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .28; p < .01$). A primeira correlação aqui referida apresenta uma magnitude forte, já a segunda apresenta uma correlação média e as duas correlações que se seguem obtiveram uma magnitude forte. Finalmente, as correlações alusivas às notas das disciplinas em estudo registaram uma magnitude fraca, exceto a correlação correspondente às notas de Português, onde se registou uma magnitude moderada. Quer isto dizer que quanto maior a perceção dos EE relativamente ao autocontrolo que os educandos têm no estudo, maior a perceção dos DT quanto ao autocontrolo dos alunos na gestão do comportamento e dos hábitos de estudo e na motivação destes para o estudo e a

aprendizagem em geral, e por fim, melhores serão os resultados obtidos nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

No que concerne à variável relacionada com a percepção dos DT relativamente ao autocontrolo dos alunos no comportamento, existem correlações positivas e estatisticamente significativas com o modo como os primeiros interpretam o autocontrolo dos alunos no estudo ($r = .60; p < .01$) e a motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral ($r = .52; p < .01$) e ainda com as classificações das disciplinas de Português ($r = .31; p < .01$), Matemática ($r = .16; p < .01$), Inglês ($r = .27; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .26; p < .01$). As duas primeiras correlações são de magnitude forte, a terceira de magnitude média e as restantes de magnitude fraca. Com efeito, podemos afirmar que quanto maior a percepção dos DT relativamente ao autocontrolo dos alunos no comportamento, maior será a percepção destes docentes quanto à capacidade dos alunos gerirem o seu estudo, a motivação destes para aprenderem e mais elevadas serão as notas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

Já o modo como os DT entendem o autocontrolo dos alunos no seu estudo correlaciona-se, de modo positivo e estatisticamente significativo, com a percepção destes docentes face à motivação dos últimos para a escola e a aprendizagem em geral ($r = .86; p < .01$) e também com as notas obtidas nas disciplinas de Português ($r = .41; p < .01$), Matemática ($r = .31; p < .01$), Inglês ($r = .44; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .38; p < .01$). A primeira correlação registou uma magnitude forte e as restantes uma magnitude moderada. Podemos concluir que quanto maior a percepção dos DT referente ao autocontrolo dos alunos nos seus estudos, maior a sua percepção respetivamente à motivação dos últimos para aprenderem e melhores serão os resultados obtidos nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais por parte dos educandos.

A análise à Tabela 7 permite-nos verificar ainda que o modo como a motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem em geral é percecionado pelos DT correlaciona-se, de forma positiva e significativa, com as notas de Português ($r = .40; p < .01$), Matemática ($r = .33; p < .01$), Inglês ($r = .39; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .39; p < .01$), sendo que todas as correlações registaram uma magnitude média. Estes dados levam-nos a afirmar que quanto maior a perceção, por parte dos DT, relativamente à motivação dos alunos para a escola e para aprenderem, mais elevadas serão as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

A variável correspondente à disciplina de Português, por sua vez, correlaciona-se positivamente e de forma estatisticamente significativa com as notas de Matemática ($r = .29; p < .01$), Inglês ($r = .47; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .52; p < .01$), sendo que a primeira correlação assume uma magnitude fraca, a segunda uma magnitude moderada e a última uma magnitude forte. Tal significa que quanto mais elevados forem os resultados alcançados na disciplina de Português, mais elevadas serão as notas nas disciplinas de Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

No que diz respeito às notas de Matemática, estas correlacionam-se, de forma positiva e estatisticamente significativa, com as notas de Inglês ($r = .34; p < .01$) e Ciências Naturais ($r = .47; p < .01$), registando ambas as correlações uma magnitude moderada, o que nos indica que, quanto mais elevadas as classificações alcançadas na disciplina de Matemática, mais elevadas serão também as notas de Inglês e Ciências Naturais.

Finalmente, as notas de Inglês correlacionam-se positivamente e de forma significativa com as notas de Ciências Naturais ($r = .41; p < .01$), tendo esta correlação uma magnitude moderada e que nos informa que quanto maior o resultado na disciplina de Inglês, mais altas serão as notas de Ciências Naturais.

Análise Estatística Multivariada

Para analisar a possibilidade de encontro de modelos preditivos relativamente ao rendimento escolar, recorreu-se à Regressão Linear Múltipla (RLM). Por conseguinte, serão analisados diferentes modelos, sendo que a variável dependente (VD) foi sofrendo alterações, consoante as variáveis em estudo. Mais especificamente, adotar-se-á como VD o rendimento escolar, na forma das classificações alcançadas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais, assim como o comportamento, representado pelo número de registos de participações disciplinares. As variáveis preditivas ou variáveis independentes (VI), por sua vez, manter-se-ão sempre as mesmas, a saber: 1) perceção dos EE e DT relativamente ao autocontrolo dos educandos ao nível do comportamento (AC); 2) perceção dos EE e DT relativamente ao autocontrolo dos educandos no que diz respeito ao estudo (AE); 3) perceção dos EE e DT face à motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem no geral (MA). Tendo isto em conta, de seguida serão apresentados os resultados decorrentes das análises efetuadas. Interessa sublinhar, ainda, que a presente análise estatística multivariada recaiu unicamente no 3º período, por ser neste momento que se define a transição ou não de ano letivo.

Modelo 1

Iniciamos a análise da RLM, assumindo como VD o número de participações disciplinares registadas no 3º período, cuja informação referente ao modelo em questão encontra-se explícita na Tabela 8.

Tabela 8

Resultados do modelo de regressão para a variável dependente número de participações disciplinares

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	<i>p</i>
1	.31	.10	.07	4.72	.000*

Nota. * $p < .05$

Ao analisar a Tabela 8, verificamos que este modelo é significativo e explica 10.00% da proporção de variância da VD. É, ainda, relevante acrescentar que a estatística F revela-se adequada e os valores máximos dos *outliers* situam-se nos 10.72, o que constitui um motivo evidente de preocupação. Ao analisarmos os valores máximos registados na distância de Cook (1.32), também superior ao aceitável, concluimos que, possivelmente, existem *outliers* e casos a influenciar este modelo. Na Tabela 9 constam os coeficientes de regressão destas mesmas variáveis preditivas.

Tabela 9

Coefficientes de regressão para o modelo 1

Variáveis	B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	
Encarregado de Educação	AC	.00	.00	.02	.983
	AE	-.08	-.11	-1.10	.272
	MA	-.03	-.04	-.39	.698
Diretor de Turma	AC	-.23	-.32	-4.08	.000**
	AE	.15	.19	1.50	.135
	MA	-.01	-.01	-.10	.925

Constante = 2.46; AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$; ** $p < .01$

Os dados na Tabela 9 indicam que a única variável que está a contribuir significativamente para o modelo corresponde à perceção dos DT face ao autocontrolo do

comportamento dos seus alunos ($t=-4.08$; $p=.000$). Assim, a equação de regressão para o modelo consiste no seguinte: N° Participações Disciplinares = $2.46 + (-.23)*DT_{AC} + .59$.

Relativamente à generalização do modelo, tal não se revelou possível, como podemos verificar através do gráfico ZRESID vs ZPRED (Anexo 3), por não respeitar um dos pressupostos, nomeadamente, o da homocedasticidade, que diz que os dados devem encontrar-se dispersos próximos do valor de 0.

Modelo 2

As análises da RLM que se seguem assumem como VD as classificações obtidas na disciplina de Português no 3º período. A Tabela 10 fornece-nos a informação necessária acerca dos resultados na observação da qualidade do ajuste do modelo 2.

Tabela 10

Resultados do modelo de regressão para a variável dependente classificações obtidas na disciplina de Português

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	<i>p</i>
2	.46	.22	.20	11.86	.000*

* $p < .05$

A Tabela 10 permite-nos concluir que o modelo 2 é significativo, sendo que o mesmo explica cerca de 22.00% da variância da VD. A estatística F, por sua vez, revelou-se adequada, sendo que, mediante este quadro, e seguindo a linha do que foi referido anteriormente, é importante verificar a existência de *outliers* e de casos influentes. No que toca aos *outliers*, análise dos resíduos estandardizados revelou como nível máximo 4.09. Porém, ao analisar a distância de Cook, verificamos que os valores são todos inferiores a 1, pelo que descartamos a necessidade de eliminar os valores preocupantes expostos pelos

outliers, pois não estarão a influenciar a análise de regressão (Field, 2009). Por conseguinte, podemos afirmar que o modelo construído apresenta um bom ajuste.

A Tabela 11, por sua vez, revela os resultados relativos à análise aos coeficientes de regressão de cada uma das variáveis preditivas do modelo 2.

Tabela 11

Coefficientes de regressão para o modelo 2

Variáveis		B	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Encarregado de Educação	AC	-.03	-.11	-1.41	-.160
	AE	-.00	-.00	-.04	.966
	MA	.07	.26	2.62	.009**
Diretor de Turma	AC	.04	.14	1.85	.065
	AE	.06	.20	1.64	.102
	MA	.01	.03	.21	.835

Constante = 1.94; AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$; ** $p < .01$

Os valores expostos na Tabela 11 indicam-nos que a variável percepção dos EE relativamente à motivação dos educandos para a escola revela-se como sendo a única que está a contribuir significativamente para o modelo ($t=2.62$; $p=.009$), mais precisamente, com um valor de 7.00%. Apresentamos, assim, a equação de regressão para o modelo 2:

$$\text{Notas de Português} = 1.94 + .07*EE_{MA} + .57.$$

Mais ainda, não é possível generalizar o modelo, pelo facto do mesmo não respeitar um dos pressupostos, nomeadamente, o da homocedasticidade, que defende que os dados devem estar dispersos próximos do valor 0 no gráfico ZRESID vs ZPRED (Anexo 4).

Modelo 3

Segue-se uma nova série de análises da RLM, apresentando, desta feita, como VD as classificações obtidas na disciplina de Matemática no 3º período. A Tabela 12 dá-nos os resultados da observação da qualidade do ajuste do modelo 3.

Tabela 12

Resultados do modelo de regressão para a variável dependente classificações obtidas na disciplina de Matemática

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	p
3	.34	.11	.09	5.39	.000*

* $p < .05$

Ao observarmos a Tabela 12, podemos concluir que o modelo é significativo e explica 11.00% da proporção da variância da VD. A estatística F, por sua vez, revelou-se adequada, ao passo que na procura de identificar *outliers* verificamos um valor máximo de resíduos estandardizados de 3.97, que poderá suscitar preocupação. Contudo, a distância de Cook registou valores máximos de .03, pelo que, sendo este um valor adequado, consideramos que não existem casos a influenciar o modelo, o que, conseqüentemente, nos leva a assegurar a qualidade de ajuste dos dados presentemente em análise.

De seguida, são expostos na Tabela 13 os resultados alusivos aos coeficientes de regressão das variáveis preditivas do modelo 3.

Tabela 13

Coefficientes de regressão para o modelo 3

Variáveis	B	β	t	p	
Encarregado de Educação	AC	-.02	.07	.89	.377
	AE	-.01	-.02	-.16	.875
	MA	.02	.06	.55	-.580
Diretor de Turma	AC	-.02	-.08	-.97	.334
	AE	.00	.01	.08	.936

MA	.09	.30	2.29	.023*
----	-----	-----	------	-------

Constante = 1.86; AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$

A informação implícita na Tabela 13 permite-nos apurar que a única variável significativa para o modelo é a perceção dos EE face à motivação do aluno para a escola e a aprendizagem no geral ($t=2.29$; $p=.023$). Com efeito, a equação de regressão para o modelo consiste no seguinte: $\text{Notas de Matemática} = 1.86 + .09 \cdot \text{DT}_{\text{MA}} + .51$.

À semelhança do modelo anterior, também o modelo 3 não é passível de ser generalizado, por não respeitar o pressuposto da homocedasticidade, que defende que os dados devem encontrar-se dispersos próximos do valor 0, como se pode observar no gráfico ZRESID vs ZPRED (Anexo 5).

Modelo 4

Neste momento, considerou-se como VD as classificações obtidas na disciplina de Inglês no 3º período. A Tabela 14 revela a informação decorrente da análise ao modelo 4.

Tabela 14

Resultados do modelo de regressão para a variável dependente classificações obtidas na disciplina de Inglês

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	<i>p</i>
4	.46	.21	.19	11.99	.000*

* $p < .05$

Ao analisarmos a Tabela 14, podemos constatar que este modelo é significativo, e explica 21.00% da variância da VD. A estatística F revela-se adequada e a análise aos *outliers*, por meio dos resíduos estandardizados, regista um valor máximo de 3.78, que

pode constituir um motivo de preocupação. Contudo, o valor máximo verificado na distância de Cook (.10) diz-nos que não existe nenhum tipo de influência a ser exercida por algum destes casos, pelo que podemos admitir a qualidade de ajuste do modelo. De seguida, são expostos na Tabela 15 os resultados correspondentes aos coeficientes de regressão dos preditores.

Tabela 15

Coefficientes de regressão para o modelo 4

Variáveis		B	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Encarregado de Educação	AC	.00	.00	.03	.975
	AE	-.04	-.13	-1.37	.171
	MA	.05	.18	1.92	.056
Diretor de Turma	AC	-.01	.02	.26	.792
	AE	.13	.39	3.31	.001**
	MA	.01	.02	.13	.898

Constante = 1.98; AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$; ** $p < 0.1$

A observação desta tabela permite-nos constatar que a única variável significativa para o modelo é a perceção dos DT face ao autocontrolo do aluno no que toca ao estudo ($t=3.31$; $p=.001$). Neste sentido, a equação de regressão para o modelo é: Notas de Inglês = $1.98 + .13*DT_{AE} + .59$.

Acrescentamos, ainda, que o modelo não pode ser generalizado, por não respeitar o pressuposto da homocedasticidade, que defende que a dispersão dos dados deve encontrar-se próxima do valor 0. Ao observar o gráfico ZRESID vs ZPRED, podemos concluir que tal não é o caso (Anexo 6), pelo que não é cumprido este pressuposto.

Modelo 5

Por fim, o modelo 5 assume como VD as classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais no 3º período. Neste sentido, a Tabela 16 revela a informação referente ao modelo em questão.

Tabela 16

Resultados do modelo de regressão para a variável dependente classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	<i>p</i>
5	.41	.17	.15	9.91	.000*

* $p < .05$

A Tabela 16 indica-nos que este modelo é significativo e que explica 17.00% da proporção da variância da VD. Constatamos, também, que a estatística F revela-se adequada e que o valor máximo apontado pelos resíduos estandardizados, relativamente à análise de *outliers*, é de 3.66, o que poderá suscitar alguma preocupação. Contudo, o valor máximo registado pela distância de Cook (.08) vem confirmar que não existe nenhum tipo de casos influentes, confirmando, assim, o bom ajuste dos dados. Na Tabela 17, por sua vez, constam os coeficientes de regressão destas mesmas variáveis preditivas.

Tabela 17

Coefficientes de regressão para o modelo 5

Variáveis	B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	
Encarregado de Educação	AC	.01	.04	.56	.577
	AE	-.02	-.06	-.60	.550
	MA	.05	.21	2.08	.038*
Diretor de Turma	AC	.01	.04	.57	.572
	AE	.02	.08	.59	.556
	MA	.04	.18	1.40	.162

Constante = 2.10; AC – Autocontrolo no Comportamento; AE – Autocontrolo no Estudo; MA – Motivação para a Aprendizagem; * $p < .05$

Os dados referentes à Tabela 17 revelam que a única variável que está a contribuir significativamente para o modelo diz respeito à percepção dos EE relativamente à motivação dos educandos para a escola e a aprendizagem no geral ($t=2.08$; $p=.038$). Por conseguinte, a equação de regressão para o modelo consiste no seguinte: Notas de Ciências = $2.10 + 0.5 * EE_{MA} + 1.48$.

No que diz respeito à generalização do modelo, tal não se revelou possível, por não respeitar um dos pressupostos, nomeadamente, o da homocedasticidade, que diz que a dispersão dos dados no gráfico ZRESID vs ZPRED deve encontrar-se próxima do valor 0 (Anexo 7).

Capítulo 6 – Discussão e Conclusão

Após a apresentação dos resultados obtidos na presente investigação, seguimos para a discussão dos mesmos, no sentido de explorá-los de um modo mais aprofundado, a fim de adquirir uma compreensão mais sólida sobre o fenómeno e as respetivas variáveis em estudo. Esta análise será posteriormente complementada com algumas considerações associadas a limitações do estudo e sugestões, no sentido da sua superação.

Contudo, antes de prosseguirmos, interessa alertar para o facto de que o insucesso escolar remete para uma área de enorme abrangência, visto ser o produto de uma diversidade considerável de fatores que, combinados entre si, impedem que o aluno consiga obter um rendimento escolar positivo. Falamos, mais especificamente, de três grandes grupos: 1) fatores pessoais, como a motivação, capacidades cognitivas, posição em relação à escola e às aprendizagens; 2) fatores académicos, como o clima institucional e respetivas dinâmicas internas e políticas educativas, a formação e a estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas, a relação entre professor-aluno e a relação entre pares e; 3) fatores externos, como o meio social e familiar no qual o aluno encontra-se inserido e que pode incluir problemáticas distintas como a escassez de apoio da família para a educação, a pressão económica, o acesso a bens culturais ou até uma eventual gravidez na adolescência, entre outros (Carvalho, 2012).

Tendo em conta este quadro teórico, e sabendo que o insucesso escolar corresponde a um dos fenómenos que maior apreensão suscita não só no seio da comunidade educativa, mas na sociedade em geral, pretende-se com este trabalho dar um contributo válido na prevenção desta problemática, apresentando dados concretos de uma realidade mais específica como é o caso da R.A.M., onde pretendemos apurar se a perceção dos pais e professores quanto ao comportamento dos seus educandos tem influência no seu rendimento escolar.

Para o atingir deste grande objetivo, o presente estudo envolveu uma recolha de dados metódica e morosa, que envolveu a consulta individual dos dados de cada um dos 396 participantes do estudo. As análises estatísticas aos questionários também utilizados na recolha de dados indicaram valores de fiabilidade bastante favoráveis, de acordo com a investigação científica (Pestana & Gajreiro, 2008). Como tal, considerou-se a existência de dados adequados para o prosseguir das restantes análises estatísticas.

A análise descritiva revelou que a amostra apresenta uma grande disparidade ao nível do género, sendo 71.00% é representada pelo sexo masculino e os restantes 29.00% pelo sexo feminino, pelo que os resultados obtidos referentes a esta variável devem ser analisados com cuidado. Mais ainda, grande parte dos alunos participantes na amostra residem no Funchal e em Santa Cruz (45.00%), seguido dos concelhos de Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Calheta e São Vicente (40.00%) e de Machico, Santana e Porto Santo (15.00%).

A análise inferencial realizada com vista à avaliação do comportamento e do rendimento escolar ao longo do ano letivo permitiu constatar que, ao nível das participações disciplinares, houve uma quebra significativa do 1º período ($M=1.72$; $DP=4.67$) para o 3º ($M=.57$; $DP=2.44$). Foi igualmente possível verificar um aumento significativo nas classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, mais especificamente, entre o 1º período ($M_{Port}=2.52$, $DP_{Port}=.54$; $M_{Mat}=2.39$, $DP_{Mat}=.56$; $M_{CN}=2.63$, $DP_{CN}=.62$; respetivamente) e o 3º ($M_{Port}=2.70$, $DP_{Port}=.58$; $M_{Mat}=2.42$, $DP_{Mat}=.61$; $M_{CN}=2.79$, $DP_{CN}=.54$; respetivamente). A disciplina de Inglês também apresentou valores significativos, com destaque para a quebra registada do 1º período ($M=2.73$; $DP=.68$) para o 2º ($M=2.61$; $DP=.65$), sendo que do 2º para o 3º período ($M=2.78$; $DP=.63$) a média de notas subiu consideravelmente. Em suma, podemos

concluir que ao longo do ano letivo existiu uma diminuição do número de participações, ou seja, de comportamentos desviantes que implicam uma punição como é o caso das participações disciplinares e, por outro lado, ocorreu um aumento do rendimento escolar. Estando os participantes deste estudo a ser intervencionados pelo Projeto de Capacitação de Alunos da RAM, hipotetiza-se que este projeto poderá a estar a ter influência na redução significativa no número de participações registadas ao longo do ano, bem como na melhoria expressiva na média de notas finais das quatro disciplinas em estudo.

A análise efetuada à variável classe etária, por sua vez, assinalou apenas a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do número de participações registadas no 1º período, referentes aos alunos mais velhos, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Comumente, é observado nas escolas que os alunos mais velhos tendem a apresentar comportamentos mais desviantes o que poderá levá-los a ser alvo de um maior número de participações, tal como se verifica neste estudo. No que concerne às notas das disciplinas em análise, não foram apuradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas, o que nos leva a afirmar que os resultados escolares alcançados nestas disciplinas não podem ser explicados pela idade, sendo que à mesma conclusão chegou Antunes (1999, citado por Martins & Teixeira, 2014), quando defendeu que os problemas disciplinares dos alunos não estão relacionados com a sua idade cronológica.

Já na análise da variável género, destacamos a existência de diferenças significativas referentes ao número de participações registadas em todos os períodos escolares, permitindo, por conseguinte, afirmar que os rapazes apresentam uma tendência para acumular um maior número de participações comparativamente às raparigas. Estes dados coincidem com as conclusões obtidas num estudo realizado por Silva, Halpern e Silva (1999, p. 215), onde retratam as alunas como mais “responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas e atentas”, ao passo que os rapazes são caracterizados pela sua

postura passiva e falta de hábitos de estudo, bem como pela agitação e problemas de atenção. Ainda no que diz respeito a esta variável, foram encontradas diferenças estatisticamente relevantes nas classificações obtidas na disciplina de Português durante o 3º período e na disciplina de Inglês, referente ao 1º período. Em ambas as situações, os valores verificados levam-nos a constatar que as raparigas apresentam médias mais elevadas, em comparação com os rapazes. Contudo, o facto de terem sido encontrados valores significantes apenas em duas ocasiões, leva-nos a assumir que as notas não podem ser exclusivamente explicadas pelo género. À mesma conclusão chegou Formiga (2004), que nomeia, entre outros fatores, a dificuldade que o aluno poderá evidenciar numa determinada matéria ou disciplina; o *timing* em que as avaliações ocorrem, no sentido em que poderá haver sobreposição de testes, por exemplo; o facto de alguns programas curriculares pecarem pela sua extensão, o que poderá causar desmotivação e desinteresse no aluno, levando-o a distrair-se com maior facilidade. Consequentemente, todos estes fatores poderão contribuir para um desempenho escolar menos satisfatório.

Estes primeiros resultados aqui apresentados possibilitaram enriquecer o trabalho fornecendo dados que possibilitam uma reflexão necessária e fundamental no desenvolvimento e aplicação de medidas futuras de promoção do sucesso académico.

Contudo, procurando centrar-nos nas questões de investigação que orientaram este estudo, iniciamos agora a discussão que pretende responder à questão 1, ou seja, “Existirá uma associação significativa entre o modo como o comportamento dos educandos é percecionado, tanto pelos EE como pelos DT, e o rendimento escolar dos primeiros?”. Para isso, recorreu-se à correlação de Pearson (r) no sentido de apurar a existência ou não de uma relação significativa entre o modo como o comportamento dos alunos é percecionado pelos EE e DT e as notas alcançadas em Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais. Relembramos que o instrumento adotado neste estudo, ou seja, o questionário

dirigido aos EE e aos DT, remete apenas para o 2º e 3º período, pelo que a análise realizada no 1º período incidiu nas restantes variáveis em estudo, ou seja, no número de participações e nas notas em Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais.

Dito isto, os resultados obtidos alusivos ao 1º período revelam que quanto menor o número de participações acumuladas pelo aluno, maior a tendência em obter resultados positivos na disciplina de Português, em particular. Este tipo de associação pode ser explicada através das conclusões tiradas num estudo realizado por Cavalcante e Júnior (2012), onde defendem que a postura adotada pelos estudantes durante as aulas, como por exemplo, expor dúvidas, tirar apontamentos ou apenas ouvir ou, no polo oposto, estar desatento e interferir no normal funcionamento das aulas, está associada à forma como melhor compreendem os conteúdos aprendidos e, conseqüentemente, com os resultados escolares obtidos. Contudo, devemos realçar que não foram identificadas relações significativas entre o número de participações e as restantes disciplinas em estudo, o que nos leva a colocar a hipótese de que o comportamento dos alunos por si só não é suficiente para explicar o rendimento académico, contrariando, assim, a ideia defendida na literatura por alguns autores, como por exemplo Slaven (2006, citado por Lopes, 2013), que defende a existência de uma associação forte entre a indisciplina e os resultados escolares negativos. Por outro lado, o rendimento escolar, conforme sublinham Lemos e colaboradores (2009), não pode ser explicado exclusivamente através de variáveis associadas ao aluno e, mesmo que queiramos insistir neste prisma, existem, para além da postura comportamental do aluno, outros fatores a ele intrínsecos a ter em conta, segundo referem os mesmos autores, como a inteligência, as habilidades cognitivas, as aprendizagens formais por eles realizadas ou ainda a origem sociocultural.

Uma última nota referente ao 1º período remete para o facto das notas obtidas nas quatro disciplinas em análise revestirem-se de uma associação positiva e significativa entre

si. Quer isto dizer que, quanto mais elevada for, por exemplo, as notas de Português, mais altas serão também as notas nas restantes disciplinas. Uma possível explicação para os resultados aqui obtidos poderá estar relacionada com variáveis intrínsecas ao aluno, como por exemplo, a sua capacidade cognitiva, capacidade de processamento de informação, ritmo de aprendizagem e motivação para tal ou até a sua maturidade, ou seja, falamos de características pessoais que estão diretamente ligadas a todos os momentos alusivos ao desempenho do aluno, independentemente da disciplina em questão.

No que concerne ao 2º período, os resultados decorrentes das análises correlacionais abordam um ponto crucial neste estudo, que prende-se com a motivação. Siqueira e Wechsler (2006) ilustraram explicitamente a importância deste construto, sendo que o classificam como um fator interior que estimula, direciona e mantém o comportamento e que assume um papel preponderante na promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso educativo, no sentido em que tem uma influência incremental em todos os aspetos de ensino, desde a quantidade de tempo despendido a estudar até às realizações académicas, passando pelo desempenho escolar (Machado & Alves, 2013; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Lemos (2005, citado por Machado & Alves, 2013), ao referir-se aos alunos motivados, sublinha a sua postura ativa, que os faz tomarem iniciativa, manifestarem entusiasmo, curiosidade e interesse e esforçarem-se mais para alcançar os seus objetivos, não desistindo facilmente dos mesmos. Para tal, recorrem a estratégias cognitivas e metacognitivas para resolverem os seus problemas de um modo eficaz e mostram-se competentes em direcionar a sua atenção e esforços para o que é relevante, apresentando, por tudo isto, todas as condições para desenvolver um processo de aprendizagem mais completo. Por outro lado, os alunos desmotivados adotam uma postura passiva e normalmente revelam-se aborrecidos, deprimidos ou ansiosos, evitam desafios,

apresentam uma tendência para desistirem facilmente e insistem em recorrer sempre às mesmas estratégias ineficazes.

De facto, este quadro teórico verifica-se neste estudo, se tivermos em consideração a ocorrência de correlações negativas e estatisticamente significativas entre a variável número de participações no 2º período e a perceção dos EE, não só face ao autocontrolo dos educandos no comportamento e no estudo, mas ainda face à motivação destes para a escola. O mesmo tipo de correlação ocorre, igualmente, entre o número de participações e a perceção dos DT relativamente à gestão feita pelos alunos do seu comportamento e dos hábitos de estudo. Tal significa que quanto menor for o número de vezes que o aluno vê o seu comportamento reportado, maior a perceção dos EE face, não só quanto ao autocontrolo dos seus educandos no comportamento e no estudo, como também quanto à predisposição destes últimos para a escola e a aprendizagem em geral. De igual modo, serão também mais elevadas as representações elaboradas pelos DT em relação ao autocontrolo das ações do aluno direcionadas ao comportamento e ao estudo. No sentido inverso, se os alunos acumularem um número considerável de participações ao longo do período, tal poderá ser um importante indicador, para os EE e DT, de que o aluno em questão poderá estar desmotivado para a escola, apresentando, conseqüentemente, dificuldades no autocontrolo sobre o seu comportamento e sobre os seus hábitos de estudo.

O número de participações, por sua vez, não registou qualquer tipo de correlação estatisticamente significativa com as notas neste período, reforçando, assim, as conclusões a que chegamos com base na análise dos dados alusivos ao 1º período, referentes ao facto de que a postura comportamental do aluno não é suficiente para explicar o seu rendimento escolar. Para além deste fator, existem outros intrínsecos ao aluno, como os já referidos anteriormente, bem como fatores extrínsecos, como o tipo de matéria dada em cada

disciplina, que poderá suscitar maior ou menos interesse, o tipo de metodologia adotada pelo docente e, também, a relação estabelecida entre professor e os alunos (Granja, 2015).

A importância da motivação, justificada pelos autores anteriormente citados, reflete-se, ainda, noutros dados dignos de nota, referentes ao 2º período, nomeadamente, as associações positivas e significativas existentes entre a percepção de ambos os EE e DT face à motivação dos estudantes e o modo como estes agentes educativos encaram o autocontrolo dos alunos no comportamento e no estudo. Ou seja, se os EE e os DT considerarem que os alunos estão motivados para a sua vida escolar, terão consequentemente, uma perspetiva mais positiva quanto à forma como os últimos gerem o seu comportamento e os hábitos de estudo. Pelo contrário, se os EE e DT percecionarem que os alunos estão desmotivados para a aprendizagem, irão também ter uma percepção negativa face ao controlo que têm sobre o seu comportamento e o estudo.

Podemos constatar ainda, com base na Tabela 6 associada às correlações alusivas ao 2º período, que as variáveis associadas às representações elaboradas pelos EE face ao autocontrolo dos seus educandos no comportamento e no estudo, e à motivação destes para a escola e a aprendizagem no geral, correlacionam-se, de forma positiva e estatisticamente significativa com a percepção dos DT em relação aos mesmos aspetos referidos. Por conseguinte, estes dados mostram-nos que estes dois agentes educativos apresentam uma percepção semelhante relativamente ao modo como os alunos dominam o seu comportamento e os hábitos de estudos e ainda quanto à motivação dos mesmos para com a aprendizagem em geral. Ou seja, se estes fatores associados aos educandos forem encarados de modo positivo pelos EE, haverá uma tendência para que os DT apresentem um ponto de vista semelhante, acontecendo o mesmo se a percepção dos EE for negativa.

Outro apontamento relevante, correspondente à análise correlacional realizada no 2º período, mostra que uma visão positiva por parte dos EE, em relação não só ao modo como

os alunos gerem o seu comportamento e o estudo, como também à motivação que evidenciam para aprenderem, encontra-se positivamente associada a resultados positivos obtidos nas quatro disciplinas em estudo, nomeadamente, Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais. Estes dados comprovam o impacto do envolvimento parental no desenvolvimento académico e corroboram algumas teorias apontadas na literatura. Mais especificamente, Gomes (2016) refere que à medida que o aluno consegue responder às exigências escolares e exercer efetivamente o seu papel de estudante, adotando simultaneamente um comportamento sério na sala de aula e gerindo eficazmente os seus hábitos de estudo, tenderá a melhorar o seu desempenho escolar. Carvalho (2012), por sua vez, evidencia o papel dos progenitores na aquisição do tipo de competências previamente referidas, sustentando que os alunos cujos EE demonstram interesse e envolvem-se nas atividades dos seus filhos, terão bases mais sólidas que os permitem alcançar os resultados desejados. Este ponto de vista é corroborado por Gomes (2016) e por Nogueira, Santana, Santos, Zacarias e Santos (2015), que salientam a importância das expectativas, crenças e sentimentos transmitidos pelos pais no sucesso pessoal e educativo dos educandos, no sentido em que lhes transmite segurança e amor, fazendo-os sentirem-se valorizados. Concomitantemente, tal ajudá-los-á a se sentirem confiantes no momento de lidar com os vários desafios com que se deparam diariamente. Por outro lado, segundo aponta Gomes (2016), se os progenitores considerarem que os educandos apresentam um comportamento desajustado e hábitos ineficazes de estudo e uma conseqüente falta de motivação para com a escola, tais crenças negativas poderão causar tensões familiares que fragilizem o aluno na resposta às exigências decorrentes da vida escolar.

A análise à Tabela 6 permite-nos constar ainda que, à semelhança do sucedido com os EE, também a leitura que os DT fazem da gestão do comportamento e dos hábitos de estudo levada a cabo pelos alunos, bem como da motivação que demonstram para com a

escola, está associada, de forma positiva e significativa, às notas alcançadas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais, o que nos permite concluir que os alunos cujos professores elaboram uma representação positiva relativamente à sua postura e desempenho escolar, terão mais probabilidades de alcançarem resultados positivos nas quatro disciplinas em estudo. Estes resultados focam um ponto curioso, há muito identificado por Rodrigues (1981, citado por Formiga, 2004), que assenta no facto de que existe, por parte do professor, uma predisposição adicional, mesmo que não intencional, para investir naqueles estudantes considerados mais capazes. Não obstante, as conclusões que aqui chegámos vêm reforçar o papel primordial que os professores têm na vida escolar dos alunos, na medida em que, segundo aponta Granja (2015) a relação estabelecida com os alunos vai influenciar fortemente o interesse com que estes encaram as atividades realizadas na sala de aula e a sua motivação em relação à escola e poderá ainda ajudar a suplantar eventuais carências familiares. Assim, ainda na opinião deste autor, se o professor elaborar referências positivas em relação ao desempenho dos seus alunos, sentir-se-á mais motivado e empenhado a proporcionar as melhores condições para que ocorra a aprendizagem e para que consiga estimulá-los a esforços intencionais, com intuito de alcançarem os resultados esperados, tendo, porém sempre em consideração as suas dificuldades e interesses. Estas expectativas positivas criadas em relação aos alunos podem ser extremamente benéficas para os próprios, conforme assegura Cardoso (2013), pois ajuda-os a acreditarem mais em si próprios.

Finalmente, uma última nota relativamente aos dados referentes ao 2º período, remete para o facto de que é possível, ainda, verificar que entre as quatro disciplinas em estudo, apenas as notas de Português e Matemática não revelam uma associação significativa entre si, ao contrário das relações positivas e significativas existentes entre cada uma destas duas disciplinas e as restantes disciplinas em estudo, nomeadamente,

Inglês e Ciências Naturais. As ideias anteriormente referidas, elaboradas por Formiga (2004), correspondentes às particularidades de cada disciplina e às respectivas dificuldades com que o aluno pode se confrontar, parecem-nos fazer sentido também para explicar os resultados aqui obtidos.

Passando agora para as análises correlacionais correspondentes ao 3º período, ilustradas na Tabela 7, destacamos a existência de relações negativas e estatisticamente relevantes entre a variável número de participações e as seguintes variáveis: a percepção assumida pelos EE face à gestão que os educandos fazem do comportamento e do estudo e à motivação destes para com a escola e a aprendizagem em geral; o modo como os DT percebem o autocontrolo dos alunos no comportamento; e, por fim, as notas obtidas na disciplina de Ciências Naturais. Tal significa que um número reduzido de participações disciplinares contribui para que os EE adotem uma perspectiva positiva quanto ao modo como os educandos se comportam e gerem os seus hábitos de estudo. Este resultado leva-nos a colocar a hipótese que para os EE a ausência de registos que apontem para a prática de comportamentos inadequados poderá indicar que os educandos encontram-se motivados para a escola, no sentido em que o comportamento na sala de aula assume-se como um fator importante na obtenção de resultados escolares positivos. Mais ainda, a variável correntemente em análise tem também influência significativa no modo como os professores encaram o autocontrolo dos alunos no comportamento e, também, nas notas de Ciências Naturais. Os resultados aqui assinalados apontam, mais uma vez, para a importância das expectativas que o professor constrói em relação aos alunos, expectativas essas que, neste caso em específico, sabe-se ter influência nas avaliações da disciplina de Ciências Naturais.

A análise à Tabela 7 permite-nos ainda apurar a existência de associações positivas e estatisticamente significativas entre o modo como ambos os EE e os DT percebem o

autocontrolo dos alunos no comportamento e nos hábitos de estudo e a motivação destes para com a escola e a aprendizagem em geral. Mais ainda, a perceção destes dois agentes educativos têm também um peso relevante nas classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Ciências Naturais. Mais uma vez, estes resultados permitem comprovar o que já foi verificado no 2º período e que diz respeito à importância do envolvimento dos pais e dos docentes, bem como das expectativas colocadas nos seus alunos, para a obtenção de resultados escolares favoráveis.

Por fim, ao contrário do que se verificou no 2º período, todas as disciplinas em estudo apresentam uma associação positiva e estatisticamente significativa, o que significa que se o aluno obter resultados mais elevados numa das disciplinas em estudo, terá também fortes probabilidades de resultados mais altos nas restantes disciplinas.

Com este cenário, estamos em condições de responder à questão de investigação inicialmente colocada e concluir que efetivamente existem evidências, neste estudo, que nos levam a considerar que a perceção dos EE e DT quanto ao comportamento dos seus educandos tem influência no seu rendimento escolar e, conseqüentemente, no seu sucesso académico.

Debruçando-nos agora sobre a nossa segunda questão de investigação, nomeadamente, “Será possível encontrar um modelo preditivo do comportamento e rendimento académico, considerando a perceção dos EE e DT como variáveis preditoras?”. De seguida, discute-se os resultados obtidos mediante a análise estatística multivariada.

O modelo 1 contou com a variável número de participações disciplinares como variável dependente (VD). Neste modelo a variância explicada foi de 10.00%, mas apenas a variável correspondente à perceção dos DT face ao autocontrolo ao nível do comportamento dos educandos contribuiu significativamente para o mesmo, sendo a equação de regressão, $N^{\circ} \text{ Participações Disciplinares} = 2.46 + (-.23) * DT_{AC} + .59$. Como é

possível verificar pela equação, quanto maior o número de participações disciplinares, menor a percepção dos DT quanto ao autocontrole do comportamento dos seus alunos. Isto significa, que novamente é corroborada a influência dos DT e da própria instituição educativa no comportamento dos alunos, sendo que ao perceberem-nos com alguma falta de controlo nos seus comportamentos tendem a utilizar estratégias punitivas, na forma, por exemplo, de participações disciplinares (Broecker & Jou, 2007). Porém, ainda que este resultado seja interessante, é importante salientar que a presença de *outliers* e casos influentes neste modelo não nos permite asseverar a adequabilidade do modelo aos dados, assim como também não é possível generalizar o mesmo a outras amostras. Pelo que, tendo sido este um aspeto limitativo da análise, sugere-se que esta relação seja estudada em investigações futuras.

O modelo 2 contou com a variável notas de Português como variável dependente (VD). Neste modelo a variância explicada foi de 22.00%, mas apenas a variável referente à percepção dos EE relativamente à motivação dos educandos para a escola contribuiu significativamente para o mesmo, sendo a equação de regressão, $\text{Notas de Português} = 1.94 + .07 * \text{EE}_{\text{MA}} + .57$. Como é possível verificar pela equação quanto mais elevadas as notas de Português, maior a percepção dos EE quanto à motivação para a aprendizagem dos seus educandos. Isto significa, que novamente é corroborada a influência dos EE (família) no rendimento escolar dos seus educandos, sendo que ao perceberem os mesmos com maior motivação para a aprendizagem, estes tendem a ter notas mais elevadas na disciplina de Português, sendo que esta variável é preditora da classificação obtida nesta disciplina, ainda que, claramente e pelo valor reduzido da variância (7.00%), outras variáveis estarão a influenciar os resultados nas notas de Português, sendo que esta situação já foi verificada na análise correspondente às correlações efetuadas, onde fizemos referência a estudos que identificam variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo que têm influência nos seus

resultados acadêmicos, como o comportamento, as capacidades cognitivas, o interesse ou desinteresse perante certas matérias, ou até a relação com o professor (Cavalcante & Júnior, 2012; Formiga, 2004; Granja, 2015) Acresce mencionar que ainda que não generalizável, este modelo adequa-se aos nossos dados e demonstra qualidade de ajuste.

O modelo 3 assumiu como variável dependente (VD) as notas de Matemática, sendo que a variância explicada neste modelo foi de 11.00%, mas somente a variável referente à percepção dos EE face à motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem no geral contribuiu significativamente para o modelo, sendo a equação de regressão Notas de Matemática = $1.86 + .09*DT_{MA} + .51$, o que nos indica que quanto mais elevadas as classificações obtidas na disciplina de Matemática, maior é a percepção dos EE relativamente à motivação que os educandos demonstram para com a escola. Este quadro revela-se semelhante ao apresentado no modelo 2, na medida em que reflete, novamente, a importância das expectativas colocadas pelos EE no rendimento escolar dos alunos (Carvalho, 2012; Nogueira, Santana, Santos, Zacarias, & Santos, 2015; Gomes, 2016). Mais especificamente, se os EE perceberem os filhos com maior motivação para a aprendizagem, estes tendem a alcançar notas mais elevadas na disciplina de Matemática. Porém, novamente à semelhança do modelo 2, o valor reduzido da variância (11.00%) indica que existem outros fatores que estarão a influenciar os resultados nas notas de Matemática. Por fim, o modelo não é passível de ser generalizado, ainda que se adeque aos nossos dados e apresente uma boa qualidade de ajuste.

O modelo 4 contou com a variável notas de Inglês como variável dependente (VD). Neste modelo, a variância explicada foi de 21.00%, sendo que a única variável que contribuiu de modo significativo para o mesmo foi a percepção dos DT face ao autocontrole dos alunos no estudo, sendo a equação de regressão, Notas de Inglês = $1.98 + .13*DT_{AE} + .59$. Como podemos constatar pela equação, quanto mais elevadas as notas de Inglês mais

positiva será a percepção dos DT face ao modo como os alunos gerem os seus hábitos de estudo, o que significa que os resultados aqui obtidos corroboram, de novo, a importância da relação que o professor estabelece com os alunos e das expectativas elevadas para com os mesmos, que revelam-se preponderantes no modo como ambos – professores e alunos - encaram as aulas e a própria escola (Hughes & Kwok, 2006; Rubie-Davies, 2007; Granja, 2015). Resta fazer referência à impossibilidade de generalizar o modelo, ainda que o mesmo se adeque aos dados e demonstre qualidade de ajuste.

Por fim, o modelo 5 contou com a variável notas de Ciências Naturais como variável dependente (VD), sendo que no presente modelo, a variância explicada foi de 17.00%, muito devido ao contributo isolado da variável correspondente à percepção dos EE relativamente à motivação dos educandos para a escola, sendo a equação de regressão, $\text{Notas de Ciências} = 2.10 + 0.5 * \text{EE}_{\text{MA}} + 1.48$. Esta equação indica-nos que quanto mais elevadas as notas de Ciências Naturais, mais positiva será o modo como os EE percecionam a motivação dos educandos para a escola. Os resultados aqui obtidos vêm reforçar o que já tem sido assinalado quanto à importância do envolvimento e suporte parental na vida escolar dos filhos e na aquisição de ferramentas e bases sólidas que os possibilitam enfrentar os desafios diários e alcançar os seus objetivos.

A análise a estes modelos permite responder à segunda questão que guiou este estudo, nomeadamente, “Será possível encontrar um modelo preditivo do comportamento e rendimento académico, considerando a percepção dos EE e DT como variáveis predictoras?”. Por meio dos dados obtidos, verifica-se que encontrou-se modelos preditivos tanto para o comportamento como para o rendimento académico, tendo a percepção dos EE e DT como variáveis preditivas.

Todas as conclusões que chegamos, decorrentes da análise inferencial até à análise multivariada, permitem-nos corroborar o papel crucial que tanto os EE como os DT têm na

promoção do sucesso escolar, na medida em que nos foi possível confirmar que a percepção de ambos os agentes educativos tem, de facto, influência no rendimento académico.

Contudo, devido aos resultados relativamente baixos - porém estatisticamente significativos - de variância encontrados, torna-se importante salientar que este rendimento estará também a ser influenciado por outras variáveis.

Tendo isto em conta, não é possível negar a importância que ambos os contextos, escola e família, têm para o sucesso escolar dos alunos, mediante os resultados aqui encontrados, que possibilitaram uma validação científica da preponderância de desenvolver e fomentar cada vez mais a relação escola-família.

Em termos de limitações, apesar da corrente investigação ter-se pautado pelo rigor, em todos os momentos deste trabalho, existem sempre aspetos a melhorar. Por conseguinte, fazemos referência a algumas limitações, para além daquelas que já foram mencionadas ao longo da discussão, que poderão auxiliar na realização de futuros estudos, sendo que a primeira corresponde à disparidade existente na amostra em termos de género, havendo uma clara preponderância do sexo masculino, o que poderá ter influenciado os testes estatísticos que fizeram uso da variável género. A segunda limitação remete para o facto de termos utilizado apenas um instrumento de avaliação, nomeadamente os questionários dirigidos aos EE e DT, pois, apesar de terem revelado bons resultados ao nível da consistência interna, a utilização de outros instrumentos revelar-se-ia uma complementação a toda a análise efetuada, podendo identificar fatores que o questionário utilizado não possibilitou descortinar, ou mesmo, retirar conclusões contrárias às registadas nesta investigação. Porém, as plataformas de dados, ainda que não sejam instrumentos habitualmente considerados, constituem ferramentas fundamentais para a obtenção de informações relevantes, como foi no caso desta investigação.

Por esta ordem de ideias, acreditamos ser interessante para futuras investigações sobre o fenómeno em estudo, trabalhar com uma amostra mais equilibrada em termos de género, pois, conforme vimos anteriormente, alguns estudos reportam a existência de diferenças entre género ao nível do comportamento (Silva, Halpern, & Silva, 1999) e dos processos cognitivos (Davis et al., 2011) e seria interessante apurar até que ponto rapazes e raparigas se diferenciam no que toca ao comportamento manifestado na sala de aula, bem como na motivação para os estudos e consequentes resultados escolares. Consideramos de igual modo aliciante estender a amostra a outros ciclos de ensino, nomeadamente, o 1º e 3º ciclos e o ensino secundário, de forma a enriquecer os dados, bem como aplicar a metodologia adotada neste estudo, não só noutras partes do país, nomeadamente, na Região Autónoma dos Açores e Portugal Continental, como também noutras culturas, a fim de comparar os resultados obtidos e apurar a existência de diferenças ou igualdades entre as sociedades em análise.

Sugerimos, por fim, adicionar outros instrumentos de avaliação que foquem as competências dos alunos, como por exemplo o Inventário de Hábitos de Estudo, de Pozar (1997) ou o D2 – Teste de Atenção, de Brickenkamp (2007), tendo em vista complementar o estudo. Lançamos, ainda, o desafio de aliar a informação obtida através das perceções dos EE e DT, com os testemunhos dos alunos, de modo a obtermos diferentes pontos de vista de cada um dos três principais agentes educativos envolvidos no processo de educação.

Terminamos, citando Nelson Mandela (2003): “Education is the most powerful weapon one can use to change the world”. E não haverá mudança no mundo sem uma aliança sólida entre escola e família, fortalecida pela cooperação mútua e alimentada pela concretização de objetivos em comum.

Referências

- Bessa e Silva, P. (2013). *Confluência de variáveis sociofamiliares e pessoais nos percursos académicos dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35(1)*, 61-79.
- Branco, S. L. J. (2013). *O envolvimento parental no ensino secundário: percepções de pais e diretores de turma em duas escolas da RAM*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- Broecker, C., & Jou, G. (2007). Práticas educativas parentais: A percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF, 12(2)*, 269-279.
- Brophy, J. (1999). Teaching. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education. University of Illinois, Chicago.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação, 24(1)*, 7-34.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra e Paz, Lisboa.
- Carvalho, P. S. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Castro, M. C. (2010). Indisciplina: um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. *Revista Eletrónica da Faculdade Semar/Unicastelo, 1(1)*.
- Cecconello, A. M., DE Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, Maringá, 8 (n. especial)*, 45-54.
- Chechia, V.A., & Andrade, A.S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia, 10(3)*, 431-440.

- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho académico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(22), 55-64.
- Davis, C., Tomporowski, P., McDowell, J., Austin, B., Miller, P., Yanasak, N., Allison, J. & Naglieri, J. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*, 30(1), 91-98.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates. Parenting style and its correlates*. ERIC/EECE Publications – Digests.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Epstein, J. L. (1995). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Faria, C., Camacho, I., Antunes, A. P., & Almeida, A. T. (2012). Promoção da parentalidade positiva: Estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II*

- Seminário Internacional. Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 622-636). Braga: CIEd-Universidade do Minho.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd.Ed). Washington DC: Sage.
- Filho, D. B. F., & Júnior, J. A. S. (2009). Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, 18(1), 115-146.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e a sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 13-29.
- Formiga, N. S. (2011). Estilo parental e condutas desviantes: testagem de um modelo causal em jovens paraibanos. *Paulista de Psicologia*, 31(81), 465-484.
- Garcia-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un relato educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Gomes, J. A. M. (2016). Os recursos do ambiente familiar e a influência no rendimento académico. *Revista Lugares de Educação*, 6(12), 103-124.
- Gonçalves, A. T. S. (2013). *Estilos parentais e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos: um estudo numa escola TEIP 2*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

- Hughes, J. N., Gleason, K.A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*, 303-320.
- Hughes, J. N., & Kwok, Oi-man (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43(6)*, 465-480.
- Lessard, C. (2012). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Editora Vozes Limitada, Brasil.
- Lima, P.G. & Domingues, J.L. (2007). Família e aprendizagem dos filhos na escola: algumas pontuações a partir da percepção de professores. *Acta Científica – Ciências Humanas, 13*, 9-25.
- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology, 29(1)*, 54-67.
- Loureiro, M. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martinho, L. (2010). *O papel da educação parental no comportamento antissocial dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), Coimbra, Portugal.
- Martins, E., & Teixeira, L. (2014). O comportamento indisciplinado dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula (estudo de caso numa escola urbana de Castelo Branco). *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas*, 81-99.
- Martins, L. S. T. R. (2007). *Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Porto, Portugal.

- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2013). Insucesso escolar e fatores de risco do aluno: Validação de uma nova medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia, 11*(2), 143-161. doi: 10.14417/lp.11.2.681
- Miranda, C. F. N. (2010). *Causas de (in)sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Nogueira, R., Santana, A., Santos, D., Zacaria, J., & Santos, M. (2015). *Família e escola: relação que promove o bom rendimento escolar dos alunos de duas turmas do ensino fundamental em uma escola da região arapiraquense*. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca.
- Nucci, E. P. D. (1997). Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. *Psicologia Escolar e Educacional, 1*(2), 23-28.
- Oliveira, J.B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M., (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, 27*(1), 99-108.
- Oliveira, M. I. S. (2014). *Envolvimento parental em creche*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa, 38*(4), 981-996.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44* (2), 329-335.
- Pereira, M. C. L. (2011). *Escola-família: aprendendo juntas... Um compromisso de futuro*.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*, 269-292
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prados, M., & Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta, 87*, 1-26.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Espanha.
- Reppold, C. T. (2001). *Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, M. J. (2003). Teacher rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education & Development, 14*, 179–198.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 289-306.
- Santos, J. L. F., Fonseca, P. N., Brasileiro, T. C., Andrade, P. O., & Freitas, N. B. C. (2014). A relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. *Trends in Psychology, 22(4)*, 759-769.
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2014, novembro 07). Projeto de Capacitação de Alunos na RAM. Portfólio de Serviços da SRE. Retirado a julho 04, 2016, de <http://www02.madeira-edu.pt/>

- Seidl, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*, 454-499.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78(1)*, 153-189.
- Silva, C. A. D., Halpern, F. B. S., & Silva, L. A. D. (1999). Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa, 107*, 207-225.
- Silva, G. C. R. F. (2010). O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá.
- Siqueira, L. G., & Wechsler, S.M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica, 5 (1)*, 21-3.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology, 26(4)*, 917-932.
- Sousa, M., & Pereira, M. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrónica de Educação, 8(2)*, 321-344.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento, 18*, 141-156.

- Sprinthall, N.A., & Collins, W.A. (2011). *Psicologia dos adolescentes: uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição.
- Szelbracikowski, A. C., & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo, Maringá, 12(1)*, 33-40.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: a multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38(3)*, 183-197.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31.
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpsom, D., & Wild, J. (2001). Teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching, 38*, 159-190.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia, 9(2)*, 227-237.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal, 99*, 101-128.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1: Questionário aplicado aos Pais/Encarregados de Educação.



Perceção dos Pais/Encarregados de Educação

Nome do aluno(a): _____

Ano/Turma: _____ Idade: _____

Escola: _____

O questionário que se segue pretende apenas ser ua prova de “rastreo” acerca da sua perceção sobre diferentes aspetos importantes da vida do seu educando/filho(a). Não existem respostas certas ou erradas e o preenchimento do mesmo é de carácter voluntário e confidencial. Escreva um número entre 1 e 10 que melhor corresponda à sua opinião, sendo o 1 “muito mal” e o 10 “muito bem”.

Obrigada pela sua participação!

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muito mal					Muito bem				

1. Onde é que o seu filho/educando se situa relativamente ao autocontrolo (nos comportamentos)?	
2. Onde é que o seu filho/educando se situa relativamente ao autocontrolo (no estudo)?	
3. Como é que o seu filho/educando está em termos da motivação para a escola (para a aprendizagem em geral)?	

Anexo 2: Questionário aplicado aos Professores/Diretores de Turma.



Perceção dos Professores/Diretor de Turma

Nome do aluno(a): _____

Ano/Turma: _____ Idade: _____

Escola: _____

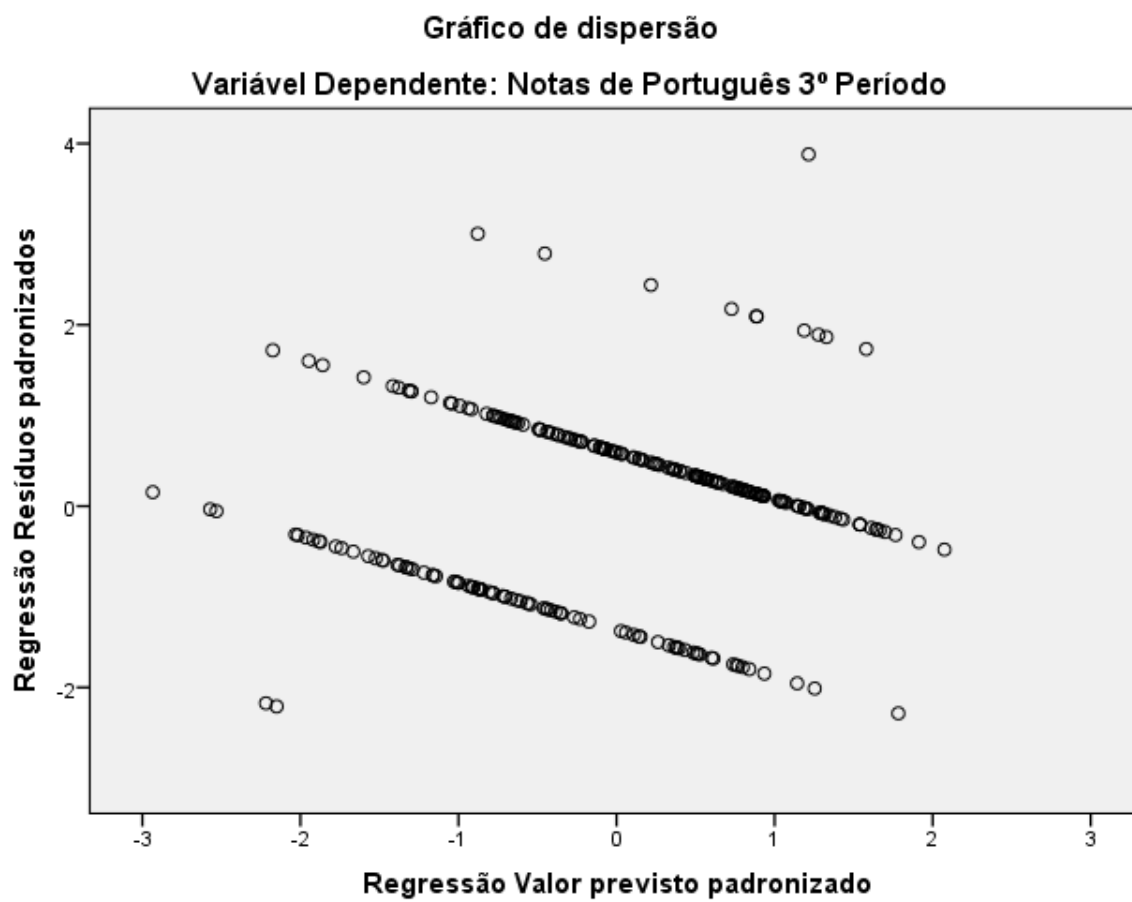
O questionário que se segue pretende apenas ser uma prova de “rastreamento” acerca da sua perceção sobre diferentes aspetos importantes da vida do seu aluno(a). Não existem respostas certas ou erradas e o preenchimento do mesmo é de carácter voluntário e confidencial. Escreva um número entre 1 e 10 que melhor corresponda à sua opinião, sendo o 1 “muito mal” e o 10 “muito bem”.

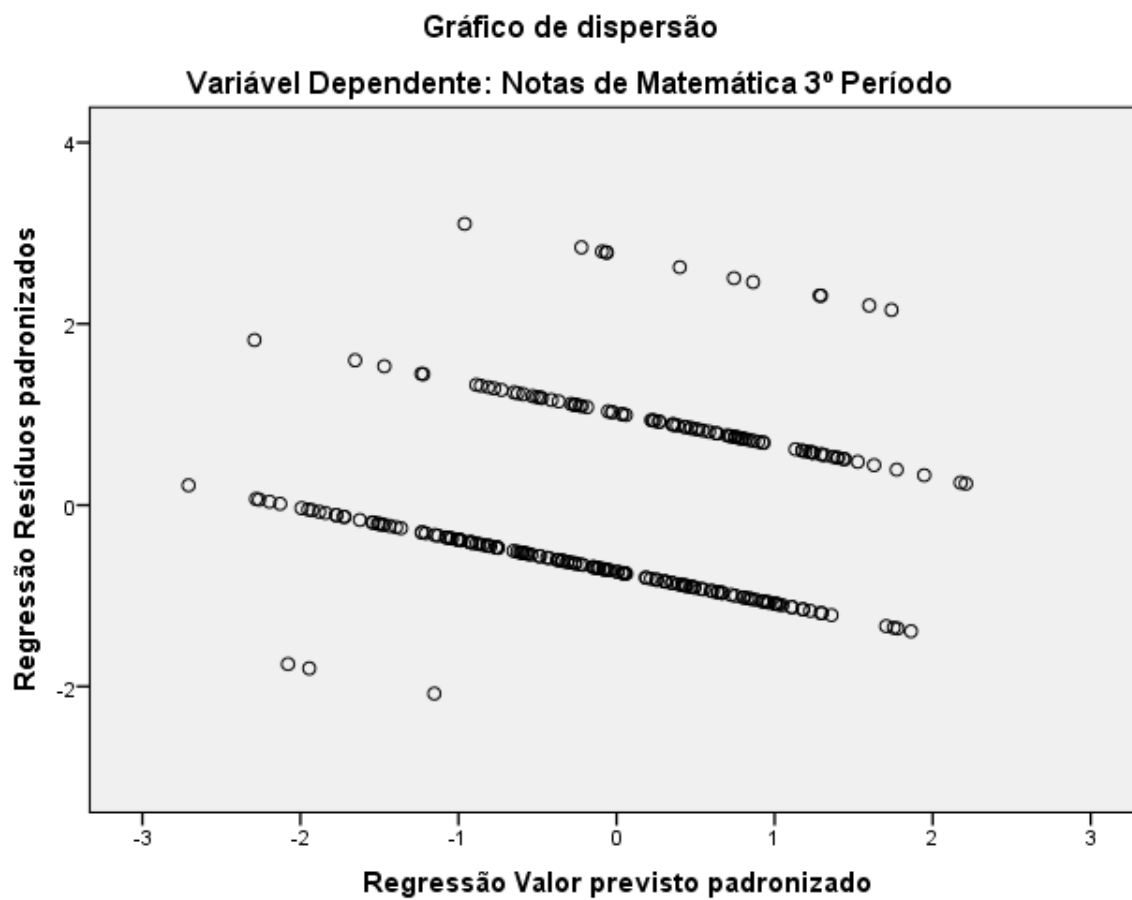
Obrigada pela sua participação!

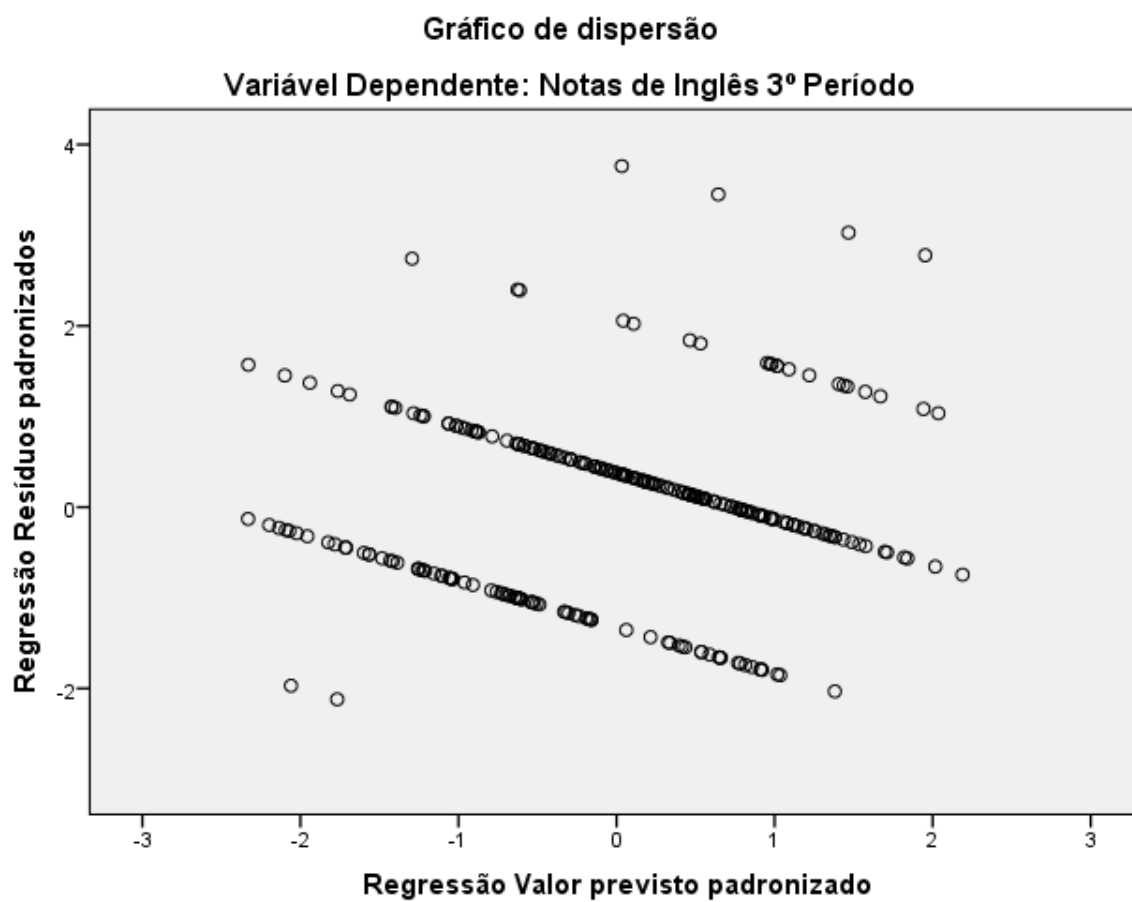
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muito mal					Muito bem				

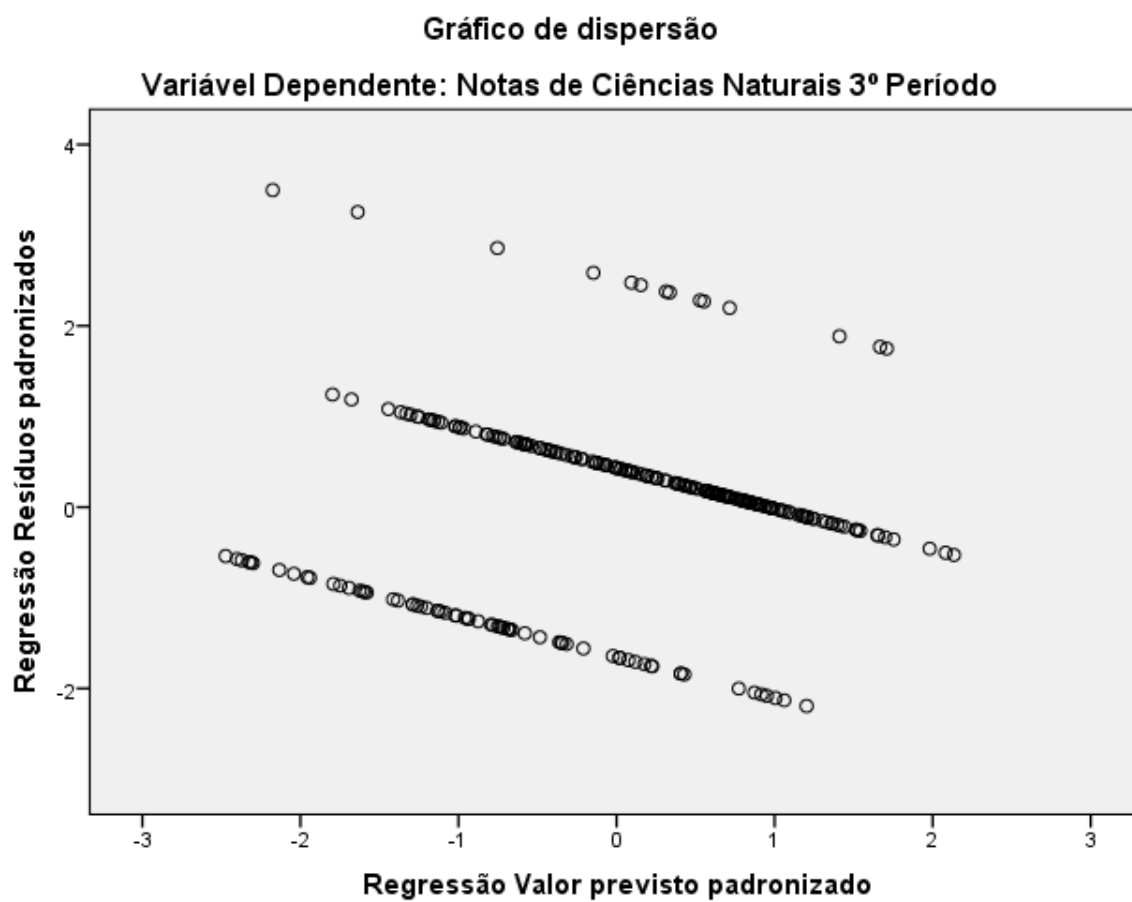
4. Onde é que o seu aluno(a) se situa relativamente ao autocontrolo (nos comportamentos)?	
5. Onde é que o seu aluno(a) se situa relativamente ao autocontrolo (no estudo)?	
6. Como é que o seu aluno(a) está em termos da motivação para a escola (para a aprendizagem em geral)?	

Anexo 3: Gráfico de ZRES ID vs ZPRED do modelo 1



Anexo 4: Gráfico de *ZRES ID* vs *ZPRED* do modelo 2

Anexo 5: Gráfico de *ZRES ID* vs *ZPRED* do modelo 3

Anexo 6: Gráfico de $ZRES ID$ vs $ZPRED$ do modelo 4

Anexo 7: Gráfico de *ZRES ID* vs *ZPRED* do modelo 5